Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias
Colegio Oficial de Docentes
Febrero 2018 - Núm. 274



Diccionario digital de la RAE



Fortuny en El Prado

Un Pacto por la profesión docente

Síguenos en

COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes

Sumario

Director:
Fernando Carratalá

Subdirectora:
Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

Mª Luisa Ariza
Alfonso Bullón de Mendoza
José Miguel Campo Rizo
M.ª Victoria Chico
José M.ª Hernando
Félix Navas
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Amador Sánchez
Eduardo Soriano

Imprime:
Artes Gráficas Global, S.L.

Boletín de Divulgación Científica y Cultural

Editado por el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid.
Colegio Oficial de Docentes.
C/ Fuencarral, 101. 3º. 28004 Madrid
www.cdlmadrid.org
info@cdlmadrid.org
Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974
ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL
La necesidad de seleccionar a los mejores o la calidad del Sistema Educativo 1

ENTREVISTA
Paz Battaner. Directora del Diccionario Digital de la RAE 2

POLÍTICA EDUCATIVA
¿Un pacto posible para la profesión docente? 6

FIRMA INVITADA
Actualidades del discurso educativo: El fenómeno *psi* 8

EXPOSICIONES
Mariano Fortuny. A la conquista de la Luz 10

HISTORIA ABIERTA
Una monarquía en transición: España, 1665-1725 13

ASESORÍA JURÍDICA
Los permisos retribuidos 29

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
Centro Universitario La Salle
Formando maestros para los nuevos tiempos 30

INFORME
Mejoran los índices de lectura en España 32

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE EXCELENCIA
Colegio Cumbre
Colegio Sagrado Corazón de Chamartín 34

NOTICIAS COLEGIALES 36

LIBROS DE NUESTROS COLEGIADOS 38

DESTACAMOS
FAD. Movilización alcohol y menores 40

El Boletín es independiente en su línea de pensamiento y no acepta necesariamente como suyas las ideas vertidas en los trabajos firmados.

La necesidad de seleccionar a los mejores o la calidad del Sistema Educativo

Casi sin darnos cuenta, o siendo conscientes de ello, pero sin tener medios para gestionarlo adecuadamente debido a la crisis económica de la última década, los claustros de los centros educativos privados, concertados y públicos de Primaria y de Secundaria han cambiado totalmente en los últimos años. Desde hace varios cursos, cada vez despedimos a más compañeros que llegan a su merecida jubilación después de 30 o más años de servicio a la Educación. En estos momentos abandonan las aulas los últimos profesionales de la educación, los últimos maestros y profesores que hicieron la Transición educativa a la democracia: maestros y profesores que iniciaron sus carreras profesionales en el marco de la Ley General de Educación de 1970 (norma que seguramente inició en las aulas ese tránsito a la democracia) y de la LODE de 1985 (que reguló los derechos de participación y decisión de todos los sectores de la comunidad educativa); profesionales que transitaron, no siempre con gusto, por el desafío de las reformas y las leyes educativas de los últimos 30 años, desde la LOGSE hasta los inicios de la LOMCE, unas leyes que han transformado, en general para bien, pero también con aspectos negativos por superar y reformar, el sisema educativo español.

Este hecho, el de las jubilaciones masivas de docentes del último lustro, nos pone como país, como sociedad y como profesión ante un reto fundamental, decisivo, del que, ahora sí, no somos plenamente conscientes: *el reto de mantener y mejorar la calidad de nuestro sistema educativo gestionando con acierto el reemplazo de la experiencia, el saber y el buen hacer que atesora la inmensa mayoría de esos profesionales que acceden a la jubilación.*

Es posible que los responsables de los centros privados y concertados hayan sido capaces de adaptar sus procesos de selección, modernizarlos y profesionalizarlos para poder incorporar a los mejores profesionales a las aulas del siglo XXI. Creemos, sin lugar a dudas, que quienes no han hecho sus *"deberes"* son los responsables de la política educativa de los últimos quince años, que no han actualizado ni mejorado el acceso a la función pública docente, a través de un nuevo sistema de acceso –oposiciones–. Tampoco han realizado la tarea de crear un sistema de acceso a la profesión docente, sea cual sea la titularidad del centro en el que trabajar, moderno y eficaz para todos aquellos que deseen trabajar como maestros y profesores tras haber obtenido su título de grado o equivalente. Sabemos que existe ese sistema a través del máster, pero no es a lo que nos referimos, pues no deja de ser más que una adaptación del denostado y desprestigiado CAP.

En estos diez años, bien por no considerarlo necesario o bien por no atreverse a abordarlo –más bien por esto último–, no se han hecho más que declaraciones de intenciones y borradores de un sistema de acceso a la profesión similar al MIR sanitario –una propuesta sobre cuya necesidad se tiene un amplísimo consenso–, o de reforma del ineficaz y desfasado sistema de oposiciones y acceso a la función pública, empezando por unos temarios que han cumplido ya 20 años y están, en muchos casos, totalmente obsoletos, científica y pedagógicamente. No ha habido voluntad política de abordar el ya tan manido tema del MIR educativo; no ha habido valentía para hacer lo que muchos expertos y profesionales demandaban por evitar el conflicto con los sindicatos, celosos defensores de las condiciones laborales, pero ¿igual de celosos con las necesidades de calidad del cuerpo docente? Y ha habido miedo a abrir esta cuestión en pleno proceso electoral. Pero, ¿cuándo este país no está en proceso preelectoral?

Es este un momento decisivo para el sistema educativo español, pues se está definiendo para los próximos 30 años el factor fundamental de todo sistema educativo: sus profesores. Lo dicen multitud de estudios internacionales y multitud de expertos en las publicaciones de los últimos años: el factor decisivo, fundamental para definir la calidad de un sistema educativo y transformarlo, es la calidad de su profesorado.

La preocupación y el pesimismo puede invadirnos si, cuando se habla de las próximas oposiciones para el acceso a la función pública docente, de lo que se trata es de conseguir que se pueda ser profesor suspendiendo parte de ese proceso. Eso no es posible. Así no se selecciona a los mejores. Así solo cubren el expediente los malos estudiantes. Y con eso no decimos que el actual formato de oposiciones sea capaz de seleccionar a los mejores, que no lo hace, pues eso solo puede hacerse a través de un largo proceso de formación en la práctica previo, evaluado y *mentorizado*, un MIR educativo; sin duda, más caro que el actual sistema a corto plazo, pero también más barato a largo plazo por los excelentes resultados que arrojaría, como lo ha hecho a lo largo de décadas el MIR en el ámbito sanitario. Es decir, no un gasto sino una INVERSIÓN.

Pero también podemos albergar esperanzas por el sistema educativo madrileño y español, al encontrarse en un momento en que parece que el diálogo y la negociación se ha establecido entre la administración y las organizaciones sociales del ámbito educativo. Al menos, eso reflejarían los trabajos de la comisión del Congreso de los Diputados para un Pacto educativo, el *Acuerdo por la Educación Madrileña 2017-2020,* con sus 80 actuaciones para la mejora –no puede tardar en firmarse–, el *Acuerdo sectorial* firmado con los sindicatos, las dotaciones económicas con que han cerrado el 2017 los IES y CEPAS, la disposición a revisar algunos aspectos de los módulos de los conciertos o la previsión de oferta de empleo público en educación para 2018-2020.

Esta última medida, a su vez, presenta un reto a los centros privados y concertados de Madrid, para evitar una fuga de talentos profesionales de sus claustros con destino a la enseñanza pública; un reto que obliga a reconsiderar condiciones laborales, especialmente salariales, ahora que se habla tanto de la equiparación salarial entre cuerpos policiales. Porque los buenos profesionales de la educación podrán desarrollar su vocación de servicio y su profesionalidad en cualquier tipo de centro –público, privado o concertado–, pero se dirigirán hacia el que les dé mejores condiciones laborales como justo reconocimiento a su capacidad y profesionalidad.

Nos encontramos en un momento crucial en el que se están incorporando lascohortes de profesores de la primera mitad del siglo XXI, y está demostrado que ningún sistema educativo tiene mayor calidad que la calidad profesional que poseen sus maestros y profesores, los profesionales de la educación. ¿Estaremos aún a tiempo de que los claustros de colegios e institutos se nutran de los mejores y no solo de que se nutran?

ENTREVISTA CON

Paz Battaner

DIRECTORA DEL DICCIONARIO DIGITAL DE LA RAE



«Hemos aceptado las novedades y había que hacerlas públicas»

La Real Academia presentó a finales del pasado año la nueva versión digital de su Diccionario de la Lengua –la 23.1–. En ella se recogen términos que han entrado de lleno en nuestra comunicación diaria, como postureo, cliquear, posverdad, bocas; términos no muy conocidos y acuñados al hilo de las nuevas realidades, como *aporofobia*; y también acepciones a palabras como jueza –paradójicamente, hasta ahora, la mujer del juez–. El objetivo de este trabajo ha sido ambicioso y no acaba aquí. En 2018, se prevé una nueva edición porque, como señala su directora, la filóloga Paz Battaner, «el deber de la institución es el de fijar el presente amplio de la lengua, no el «puntual», y el de recoger sus usos, no implantarlos».

¿Qué aporta este diccionario digital a las ediciones ya existentes?

Este diccionario pretende aportar aclaración y precisión en su significado y en su categoría gramatical, tanto de los términos que se han incorporado recientemente como de los que se utilizan desde hace algo más de tiempo y han sufrido cambios o no se habían recogido antes en el diccionario. Tenga en cuenta que todas las lenguas evolucionan con el tiempo; su léxico es lo que más varía y los diccionarios van recogiendo esos cambios. Lo que es nuevo hoy, gracias a la tecnología, es la capacidad que tienen las corporaciones, como la RAE y las academias de la ASALE, de dar a conocer que han aceptado las novedades y de hacerlas públicas.

¿Cómo se realiza esa actualización? ¿En función de qué criterios?

En el trabajo de las comisiones del Pleno de la RAE se analizan y valoran las propuestas que académicos y todo tipo de personas hacen de nuevos términos o de enmiendas al diccionario. En las comisiones se trabaja con los usos documentados de las voces; las voces aceptadas y definidas pasan después por diversos filtros, entre ellos los de todas las Academias de la Lengua existentes y, una vez superados esos filtros, las nuevas incorporaciones o las enmiendas pasan finalmente al diccionario que los usuarios consultan.

¿Es frecuente recurrir al extranjerismo crudo para incorporar estos nuevos términos? ¿Hasta qué punto ustedes acuden a la hispanización de la grafía?

Siempre que es la habitual en la documentación que se maneja. Casi siempre también se sugiere una equivalencia en español para que, poco a poco, se vaya aceptando. Este es un trabajo en el que va por delante el servicio *El español al día* de la Real Academia Española, que todo interesado puede utilizar. Lo encuentran en el portal www.rae.es. Tiene usted publicados en la página web las más de 3.300 enmiendas y novedades de lo que ha supuesto la edición 23.1. Junto a los anglicismos considerados se ofrecen normalmente formas adaptadas a la fonética del español o sus equivalencias en castellano.

El Diccionario es accesible a través de Internet , y en este sentido puede ser un importante instrumento didáctico para las aulas. Pero, ¿cree que nuestros alumnos acuden con frecuencia a la RAE para consultar dudas?

Por el número de consultas que recibe el *Diccionario de la Lengua Española en línea* –más de 800 millones durante el año que acabamos de terminar– podemos decir que los estudiantes se valen bastante de él; piense que es fácilmente accesible desde cualquier dispositivo electrónico. La RAE tiene además otros diccionarios en consulta abierta.

> El Diccionario ha incorporado 3.345 modificaciones entre nuevas palabras (adiciones de artículos), definiciones (adiciones de acepciones), matizaciones en las definiciones (enmiendas de acepción de forma compleja) y supresiones de vocablos que ya no se utilizan

Son precisamente los alumnos los más habituados a usar términos copiados del inglés. ¿Cómo trabajan los responsables del diccionario la incorporación de estos nuevos términos? ¿Nos rendimos ante el inglés?

No, no hay que rendirse; pues, aunque a algunos les parezca, no estamos sitiados; no conviene ver la influencia del inglés como agresiva, sino lo que ahora en vez de *moda* se dice *tendencias*, algo pasajero; conviene, sí, estimar nuestra lengua y no pensar que lo dicho en 'medio inglés' esté mejor dicho o sea más moderno.

Además, incorpora términos como jueza o embajadora, hasta ahora definidos como "la mujer del juez" o "la mujer del embajador". Se responde así a los valores igualitarios que priman en nuestra sociedad. Pero, ¿cree que la lengua también puede ser un arma de discriminación de género?

Como le decía antes, las palabras y las expresiones cambian con los años; una labor de la Academia es ser sensible a estos cambios cuando llegan a muchos hablantes y son mayoritarios. La discriminación que se realiza sobre personas o pareceres no es de la lengua; es de la persona que las expresa. Usted seguramente no diría que la unión con Dios, el entusiasmo juvenil o los ideales de justicia son un instrumento (arma) de la lengua; sino del individuo que se expresa: Teresa de Jesús, Espronceda, Cervantes.

Los profesionales de la educación están acostumbrados a leer textos en los que aparece la duplicidad de términos como alumno/ alumna, profesor/profesora, o expresiones como Asociación de padres y madres de alumnos y alumnas. ¿Qué opinión le merecen estos recursos?

El parecer de todas las veintitrés Academias está muy bien expuesto en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009). Los dobletes, niños y niñas, hay que usarlos cuando haya ambigüedad, se necesite precisión o vayan dirigidos a un público presente en que haya personas de los dos sexos. La *Gramática* lo explica muy bien.

Con frecuencia parecen socialmente aceptados los errores en el uso de la lengua cuando el entorno es Internet o los móviles. ¿Qué consecuencias puede tener esto para los alumnos? ¿Puede la escuela puede exigir la corrección ortográfica y la propiedad léxica si se rompen en otros ámbitos?

Sí, claro. Hay muchas maneras de usar la lengua y hay que preferir la que cumple lo que se considera buen uso. Pero en todas las épocas, con móviles o sin móviles, se ha escrito con faltas de ortografía. Piense que una ortografía más o menos aceptada de la lengua española solo data del siglo XVIII, y hasta hace bien poco había analfabetos en España, y hoy todavía hay muchos en países hispanohablantes, que no es que escribieran o escriban con mala ortografía, es que no sabían ni saben leer. La diferencia con lo que ocurre en España hoy es, pues, grande y positiva. La escuela tiene entre sus objetivos enseñar a reflexionar sobre la lengua, educar el gusto lingüístico y escribir con las normas que aceptamos entre todos. Que luego en los móviles utilicen otras normas no tiene por qué impedir que escriban bien cuando hayan de escribir bien. ■

Aurora Campuzano



ALGUNAS NOVEDADES DEL DICCIONARIO DIGITAL

amusia. *[Adición de artículo].* f. *Med.* Incapacidad de reconocer o reproducir tonos o ritmos musicales.

antagonizar. *[Adición de artículo].* (Der. regres. de *antagonista*, a partir del gr. ἀνταγωνίζεσθαι *antagōnízesthai* 'luchar en contra', 'oponerse'). intr. **1.** Ser antagonista. *Discrepan o antagonizan CON su política.* ❍ tr. 2. *Bioquím.* Dicho de un compuesto: Disminuir la actividad de otro. ǁ **3.** *Fisiol.* Dicho de un músculo: Bloquear mediante su contracción la acción de otro músculo.

aporofobia. *[Adición de artículo].* (Del gr. ἄπορος áporos 'pobre' y -fobia). f. cult. Fobia a las personas pobres o desfavorecidas.

asana. *[Adición de artículo].* (Del sánscr. āsana, de la raíz ās- 'sentarse'). m. En ciertos tipos de yoga, postura corporal.

ataché. *[Adición de artículo].* (Del fr. *attaché;* en acep. 2, del ingl. amer. *attaché*, y este acort. del ingl. *attaché case*; literalmente 'maletín de agregado'). m. y f. **1. agregado** (ǁ funcionario diplomático). ❍ m. **2.** Maletín para llevar documentos.

audiolibro. *[Adición de artículo].* (De *audio-* y *libro*). m. Grabación sonora del texto de un libro.

audiología. *[Adición de artículo].* (De *audio-* y *-logía*). f. *Med.* Disciplina que estudia la audición y sus trastornos.

audiólogo, ga. *[Adición de artículo].* m. y f. *Med.* Especialista en audiología.

autógeno, na. … *[Adición de acepción].* ǁ **2.** *Med.* **autólogo.**

autólogo, ga. *[Adición de artículo].* (De *auto-* y la t. de *homólogo*; cf. ingl. *autologous*). adj. *Med.* Que se obtiene del mismo individuo que lo recibe. *Transfusión autóloga. Trasplante autólogo.*

bicatenario, ria. *[Adición de artículo].* (De *bi-* y *catenario*). adj. *Bioquím.* Que está formado por dos cadenas. *ADN bicatenario.*

biocida. *[Adición de artículo].* (De *bio-* y *-cida*, por adapt. del ingl. *biocide*). adj. *Quím.* Que destruye seres vivos, particularmente los perjudiciales para el ser humano. Apl. a una sustancia o a un producto, u. t. c. s. m.

bioenergía. *[Adición de artículo].* (De *bio-* y *energía*, por adapt. del ingl. *bioenergy*). f. **1.** *Biol.* Energía obtenida a partir de la biomasa. ǁ **2.** *Psicol.* Terapia que busca el equilibrio de la persona a través de su energía vital.

bocas. *[Adición de artículo].* m. y f. coloq. *Esp.* **bocazas.** U. t. c. adj.

buenismo. *[Adición de artículo].* m. Actitud de quien ante los conflictos rebaja su gravedad, cede con benevolencia o actúa con excesiva tolerancia. U. m. en sent. despect.

buenista. *[Adición de artículo].* adj. **1.** Que actúa con buenismo. U. t. c. s. U. m. en sent. despect. ǁ **2.** Perteneciente o relativo al buenismo.

calefactable. *[Adición de artículo].* (De *calefactar* 'calentar con aparatos o dispositivos un objeto o un lugar', y este del lat. *calefactāre* 'calentar mucho o con frecuencia', y *-ble*). adj. Que puede calefactarse. *Retrovisores calefactables. Guantes calefactables.*

calefactar. *[Adición de artículo].* **tr. calefaccionar.**

chakra. *[Adición de artículo].* (Tb. **chacra** ♦ Voz sánscr., que significa 'círculo' o 'disco'). m. En el hinduismo y algunas filosofías orientales, cada uno de los centros de energía del cuerpo humano que rigen las funciones orgánicas, psíquicas y emotivas.

chusmear. *[Adición de artículo].* intr. **1.** coloq. *Arg., Par. y Ur.* Hablar con indiscreción o malicia de alguien o de sus asuntos. *¿Otra vez están chusmeando sobre los vecinos?* ǁ **2.** coloq. *Arg., Hond., Par. y Ur.* Husmear, fisgar, curiosear. *Estuve chusmeando un poco en la habitación.* U. t. c. tr. *Se puso a chusmear mi ropa en el armario.* ❍ tr. **3.** coloq. *Arg., Par. y Ur.* Contar algo con indiscreción o malicia. *Le chusmeó todo lo sucedido.*

clicar. *[Adición de artículo].* (Del ingl. to click). intr. En informática, hacer clic en una zona interactiva de la pantalla. *Clicar en la ventana. Clicar en la opción de "pagar".* U. t. c. tr. *Clicar este icono.*

cliquear. *[Adición de artículo].* intr. En informática, **clicar.** U. t. c. tr.

cliqueo. *[Adición de artículo].* m. En informática, acción de cliquear.

compostador, ra. *[Adición de artículo].* adj. **1.** Que composta. ● m. **2.** Recipiente para compostar. ❍ f. **3.** compostador.

compostar. *[Adición de artículo].* tr. Transformar residuos orgánicos en compost.

compostera. *[Adición de artículo].* f. **compostador.**

compostero. *[Adición de artículo].* m. **compostador.**

container. *[Adición de artículo].* (Voz ingl., der. de *to contain* 'contener'). m. **1. contenedor**[1]. ǁ **2.** Barco destinado al transporte de mercancías en contenedores.

contaje. *[Adición de artículo].* m. Acción y efecto de **contar** (ǁ numerar o computar). *Contaje de niños escolarizados.*

continentalidad. *[Adición de artículo].* f. **1.** Conjunto de las características propias del clima continental. ǁ **2.** Carácter continental.

continuo, nua. … *[Adición de acepción].* ǁ m. … **8.** *Mús. bajo continuo.*

contraincendios. *[Adición de artículo].* adj. Que combate los incendios. *Brigada, aviones contraincendios.*

cracker. *[Adición de artículo].* m. y f. *Inform.* **pirata informático.**

cubicaje. *[Adición de artículo].* m. **1.** *Geom.* Acción y efecto de cubicar. ǁ 2. *Dep. y Mec.* **cilindrada.**

cupular[1]**.** *[Adición de artículo].* adj. **1.** Perteneciente o relativo a la cúpula. ǁ **2.** *Arq.* Con forma de cúpula.

cupular[2]**.** *[Adición de artículo].* tr. *Arq.* Cubrir con cúpula. *Iglesia hermosamente cupulada.*

deportivamente. *[Adición de artículo].* adv. Con deportividad.

desalador, ra. *[Adición de artículo].* adj. **1.** Que **desala**[1]. ● f. **2. desalinizadora.**

diagramador, ra. *[Adición de artículo].* (De *diagramar* y *-dor*). m. y f. Persona que se dedica a la diagramación.

discinesia. *[Adición de artículo].* f. **1.** *Med.* Falta de coordinación muscular en los movimientos. ǁ **2.** *Med.* Movimiento involuntario de alguna parte del cuerpo.

dispersante. *[Adición de artículo].* (De *dispersar* y *-nte*). adj. **1.** Que dispersa o sirve para dispersar. U. t. c. s. m. ǁ **2.** *Fís. y Quím.* Que produce dispersión. U. t. c. s. m.

especismo. *[Adición de artículo]* (Del ingl. *speciesism*). m. **1.** Discriminación de los animales por considerarlos especies inferiores. ǁ **2.** Creencia según la cual el ser humano es superior al resto de los animales, y por ello puede utilizarlos en beneficio propio.

especista. *[Adición de artículo].* adj. **1.** Perteneciente o relativo al especismo. ǁ **2.** Partidario del especismo. Apl. a pers., u. t. c. s.

fair play. *[Adición de artículo].* (Voz ingl.). m. Juego limpio.

halal. *[Adición de artículo].* (Del ár. ḥalāl 'permitido, no contrario a la ley'). adj. **1.** Dicho de la carne: Procedente de un animal sacrificado según los ritos prescritos por el Corán. ǁ **2.** Dicho de un menú, de un producto alimenticio, etc.: Que no está elaborado con carne de cerdo ni con carne no **halal** y que no contiene alcohol ni conservantes. ǁ **3.** Dicho de un establecimiento: Que vende o sirve productos **halal.**

holter. *[Adición de artículo].* (Voz ingl.). m. **1.** *Med.* Prueba diagnóstica en la que un dispositivo registra en un monitor durante varias horas la actividad del corazón de un paciente por medio de electrodos colocados en su torso. ǁ **2.** *Med.* **monitor Holter.** ǁ **3.** *Med.* Gráfico resultante de un ***holter*** (ǁ prueba).

hummus. *[Adición de artículo].* (Tb. **humus.** ♦ Del ár. *hummus* 'garbanzo'). m. Pasta de garbanzos, típica de la cocina árabe, aderezada generalmente con aceite de oliva, zumo de limón, crema de sésamo y ajo.

imafronte. *[Adición de artículo].* (Del lat. *ima,* f. de *imus* 'inferior, situado a los pies', y el lat. mod. *frons, frontis* 'fachada'). m. *Arq.* Fachada que se levanta a los pies de una iglesia o una catedral, opuesta a la cabecera. U. t. c. f.

kosher. *[Adición de artículo].* (Del hebr. kāshēr 'correcto, adecuado al rito'). adj. **1.** Dicho de un producto alimenticio, una comida, un menú, etc.: Obtenido o preparado según los preceptos del judaísmo. ǁ **2.** Dicho de un establecimiento: Que vende o sirve productos ***kosher.***

minicasino. *[Adición de artículo].* m. *Esp.* Establecimiento o zona de un establecimiento donde se pueden practicar algunos juegos de azar.

monocatenario, ria. *[Adición de artículo].* (De *mono-* y *catenario*). adj. *Bioquím.* Que está formado por una sola cadena. *ARN monocatenario.*

murano. *[Adición de artículo].* m. Cristal fino procedente de Murano, isla de Italia.

niguatoso, sa. *[Adición de artículo].* adj. Ven. Dicho de una persona o de un animal: Que tiene muchas niguas. U. t. c. s.

notas. *[Adición de artículo].* m. y f. coloq. *Esp.* **nota** (ǁ persona a la que gusta llamar la atención). U.t.c. adj.

¿Un pacto posible para la profesión docente?



El pasado 16 de enero se inició en el Congreso el debate definitivo para la consecución de un pacto por la educación. Los diputados tendrán ahora que negociar los 15 puntos ofrecidos por la Subcomisión creada hace un año a tal efecto, en la que han comparecido más de 80 organizaciones y expertos. No va a ser nada fácil alcanzar el consenso en apartados como la enseñanza concertada, el modelo de competencias educativas o la asignatura de Religión, mientras que en otros capítulos, como el relativo al profesorado y su carrera profesional, los acuerdos pueden ser más factibles.

La mayoría de los partidos han manifestado, a lo largo de estos meses, que están de acuerdo en un objetivo: hay que mejorar la formación del profesorado, tanto en la fase inicial como durante el ejercicio profesional. Y también lo están en otro punto mucho más ambicioso, el que sitúa a los profesores como la piedra angular del sistema y, por lo tanto, como acreedores de una futura ley de educación que reconozca y apoye su tarea.

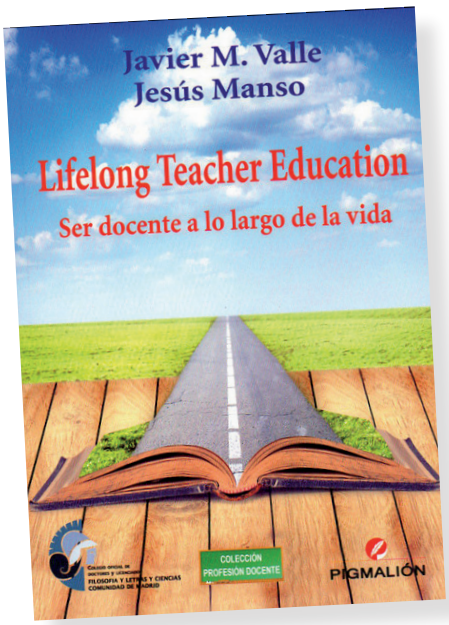
Esta es una necesidad –y una realidad– avalada por numerosas investigaciones; entre ellas, la realizada por los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, Javier Valle y Jesús Manso, recogida en la publicación *Life long Teacher. Ser docente a lo largo de la vida* (primer número de la colección Profesión Docente, que edita el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras de Madrid). Se trata de un trabajo en el que se analizan aspectos tales como la formación inicial, las competencias propias de un profesional del siglo XXI o el modelo de acceso a la función pública, y donde se proponen algunas vías de mejora desde una premisa: "Atender a la cuestión docente, ayudaría a mejorar significativamente nuestro sistema educativo".

Otro documento que debería servir de base a ese pacto por el profesorado es el Libro Blanco elaborado por el equipo de José Antonio Marina; un ímprobo trabajo de recopilación de opiniones y propuestas procedentes del sector. Hecho público en 2015, en él se proponían siete años de preparación para ser docente y una evaluación sistemática a lo largo de la vida profesional con repercusiones en el sueldo. Ahora, pasados dos años, Marina se pregunta dónde ha quedado esa propuesta: "De repente oigo que la OCDE ha valorado muy positivamente el Libro, o que el ministro se refiere a él. Pero creo que es de una forma más cosmética que otra cosa. No he vuelto a tener noticias; sé que se mandó a las Consejerías de Educación, pero no creo que se pongan en práctica ninguna de las iniciativas que recomendábamos", sentencia el filósofo.

EL MIR EDUCATIVO

La propuesta de un MIR educativo se ha planteado en el sector como una solución aceptable para mejorar la for-





mación inicial. El modelo se fundamenta en la experiencia acumulada en el sector sanitario, es decir, en ampliar la formación inicial de los futuros docentes práctica y vincularla a la práctica en el aula.

Es uno de los apartados en los que las fuerzas políticas podrían llegar a un primer acuerdo, si la visión de ese supuesto MIR no concuerda entre unas siglas políticas y otras.

Por ejemplo, el PSOE apuesta por diseñar más prácticas al inicio de la carrera, mientras que Unidos Podemos propone que en todos los Grados se refuercen las metodologías didácticas para aquellos universitarios que ya tengan claro que van a dedicarse a la enseñanza, es decir, que se diseñen itinerarios en los Grados para aquellos alumnos con vocación docente.

Por su parte, el PP ya incluía en su último programa electoral "una nueva regulación para la selección y formación inicial del profesorado, desarrollando un sistema de prácticas docentes remuneradas, de dos años de duración, en el que los futuros docentes se formarán en centros de referencia coordinados por el Centro Nacional de Formación y tutorizados por docentes cualificados".

Ciudadanos también habla del MIR y plantea "una revisión" de los sistemas de acceso a la formación y una formación con un componente significativo de "residencia remunerada". Hace ya años que Rivera apostaba por copiar el sistema sanitario, argumentando que en España tenemos uno de los mejores sistemas sanitarios del mundo, en gran parte por el éxito del modelo MIR, y los

LOS OTROS PACTOS NECESARIOS

El acuerdo se negocia sobre 15 puntos propuestos por la Subcomisión. Entre los cuales figuran algunos de los temas que más diferencias han generado en los últimos meses.

La primera arista la encontramos en el asunto de la financiación. La mayoría de las leyes educativas puestas en marcha desde 1980 no han contado con ese soporte y, por tanto, no han podido desarrollarse cuando han llegado los apuros económicos; de hecho, desde la llegada de la crisis económica, España cuenta con un gasto educativo que está por debajo de la media de la OCDE. En este momento los partidos políticos piden compromisos muy distintos: el PSOE propone una subida en el PIB que alcance el 7%; Cs, habla de un 5%, y el gobierno incluso de bajadas en algunas partidas presupuestarias, justificadas en el descenso del alumnado.

La enseñanza concertada también es un punto difícil de solucionar. Todos los diputados valoran la enseñanza pública como eje vertebrador del sistema y pilar fundamental de para la calidad; pero lo hacen con matices. Por ejemplo, los conciertos siguen subiendo en algunas comunidades autónomas (son ya cerca de 200.000 los profesores que ejercen en esta red); mientras que en otras se retiran las ayudas a los colegios que practican la enseñanza por sexos.

Y, claro está, la religión, *asignatura presente* en todos los debates, ¿Estará fuera o dentro de las aulas? Las posturas parecen ser irreconciliables. La LOMCE la hizo computable, Podemos y el PSOE siguen apostando por que salga del currículum, y Cs mantiene una opción intermedia, al defender que la religión se ofrezca en los colegios fuera del horario escolar y al margen del currículo académico.

El último escollo es la cuestión estructural. España, con 17 comunidades autónomas, que cuentan con plenas competencias en materia de educación, no cuenta con un sistema homogéneo. Las administraciones autonómicas han diseñado sus propios planes de estudio -o leyes educativas-, a veces al margen de las directrices del Ministerio de Educación. Resultará difícil aunar posturas cuando el tema independentista catalán está encima de la mesa y cuando el asunto de la inmersión linguística es un muro insalvable en las comunidades históricas.



mejores sistemas internacionales de formación inicial del profesorado tienen un componente de residencia –remunerada– muy significativa.

En definitiva, no queda muy claro si unos y otros hablan de lo mismo. Así lo entiende Francisco Lopez Rupérez, ex presidente del Consejo Escolar de Estado y autor de varios trabajos sobre el tema: "Lo que parece percibirse es que diferentes partidos hablan del MIR para referirse a cosas diferentes. El MIR es, pura y simplemente, trasponer el modelo sanitario al ámbito docente".

CARRERA PROFESIONAL

La carrera profesional es otro de los asuntos claves en la negociación y que parece necesario reformar. Un dato de la OCDE como botón de muestra: "Mientras que en España el incremento de los sueldos no llega al 30% a lo largo de la vida profesional, en los países de la Unión Europea el aumento ronda el 40%.

En otras palabras, no parece que en España se den los necesarios alicientes para crecer profesional y laboralmente a lo largo de la *vida docente*. Los autores de *Life Long teacher* aseguran que "el hecho de recibir una formación inicial y que esta sirva para desarrollar una carrera profesional completa ya no es posible; por eso hay que desarrollar marcos normativos que motiven al profesor por el reciclaje continuo. Eso no significa desvincularse del aula, sino permanecer en ella". José Antonio Marina también recoge en el citado Libro Blanco de la profesión la idea de una carrera docente que sea evaluada y que permita reconocer a los mejores con incentivos honoríficos, pero también, y especialmente, económicos.



¿Será los temas relacionados con el profesorado el punto de partida para un acuerdo global? Hay quien duda de la capacidad de los grupos políticos para llegar a un gran acuerdo nacional por la Educación, pero consensuar en materia de profesorado es otra cosa. Tal y como señala López Rupérez, "asegurar un acuerdo sobre el factor que más incidencia tiene en la calidad del sistema educativo y en los resultados de los alumnos sería una buena cosa".

La novena ley educativa de la democracia, podría llegar de la mano del profesorado; o, lo que es casi lo mismo: el asunto docente –en términos de los profesores Valle y Manso– podría ser, por primera vez en nuestra historia, el punto de arranque de reformas más profundas en nuestro sistema educativo. A fin de cuentas, si la casa siempre se empieza a construir por los cimientos, la reforma educativa debería empezar por la profesión docente. ■

Aurora Campuzano

El Gobierno apuesta por el MIR Educativo

Al cierre de este número, el ministro Méndez de Vigo ha declarado el apoyo del gobierno a la reforma de la formación inicial del profesorado y ha apostado por el proyecto de MIR educativo. En el marco de la Convención Nacional de Educación que el Partido Popular celebró en Santiago de Compostela, aseguró también que "el pacto educativo es posible", y apeló al espíritu de la Transición para que se pueda materializar".

En concreto, Méndez de Vigo asegura que el gobierno quiere mejorar la formación inicial y configurar un nuevo sistema de acceso a la función docente que tiene mucho que ver con el que se aplica en el sistema sanitario: al terminar el Grado o el Máster de Formación del Profesorado, el titulado pasaría a una fase de formación práctica, de dos años de duración, en el que se trabajen todas y cada una de las funciones asociadas a la docencia. Al terminar esa fase de formación práctica, y siempre que se haya obtenido una evaluación positiva, habría de superar una segunda prueba práctica (oposición) que comprobará la aptitud pedagógica del candidato.

Desde el Colegio Oficial de Docentes, hemos venido apostando por cualquier reforma y acuerdo que apoye y mejore la situación del profesorado. De hecho, desde la Junta de Gobierno se lleva años reclamando ese cambio, e incluso defendiendo un modelo similar al aplicado en Sanidad. El editorial publicado en enero de 2016 recogía esta apuesta explícitamente: "Nuestro país no se puede permitir el que accedan a la docencia personas sin la debida competencia, precisamente por los elevados gastos personales, familiares y económicos que ello conlleva. La sociedad del aprendizaje requiere un modelo profesional docente distinto al actual, que permita la selección de los mejores profesionales para una encomienda tan especial como es la tarea de educar". Esperemos que la Comisión de Educación llegue a un acuerdo positivo en este apartado.

Estos son los epígrafes que se debaten en el Congreso de los diputados en el apartado Profesión docente:

- Formación inicial.
- Sistema de acceso a la profesión docente.
- Carrera profesional y ejercicio docente.
- Formación continua.
- La orientación profesional y la FP.
- La formación de los docentes y formadores de FP



ACTUALIDADES DEL DISCURSO EDUCATIVO: El fenómeno *psi*

Dr. Jordi Solé Blanch. (Universitat Oberta de Catalunya)
Dr. Segundo Moyano Mangas. (Universitat Oberta de Catalunya)

Es sabido que el discurso educativo está sufriendo una influencia *Psi* (en términos incluso de colonización) que se manifiesta en un doble frente: por un lado, se está haciendo un uso abusivo del diagnóstico en salud mental a la hora de definir las manifestaciones conductuales de los niños y adolescentes, sobre todo cuando estas generan algún tipo de dificultad en la dinámica escolar y la adquisición de los aprendizajes; por el otro, estamos asistiendo a una expansión generalizada de la *emopedagogía* en las prácticas educativas, un hecho que está vaciando la escuela y otros contextos educativos de su función pedagógica, relegando los contenidos y las prácticas de transmisión cultural a favor de una educación psicológica y moral.

La tesis que sostenemos es que ambos frentes, aparentemente alejados entre sí, intentan dar respuesta a un mismo objetivo. En nombre de la regulación emocional de los niños y adolescentes, que ha dado pie a la aparición de nuevos paradigmas como la neuroeducación y la educación emocional, asistimos a un proceso de gestión neoliberal de la subjetividad que -de acuerdo al discurso hegemónico de nuestra época-, debe ser dirigida hacia el «impulso del espíritu emprendedor». Desde nuestro punto de vista, creemos que es importante defender el retorno de la función educativa para hacer frente a ese discurso y a la lógica capitalista que lo sustenta, una posición que nos obliga a reabrir las posibilidades de establecer un nuevo contrato pedagógico capaz de superar el *psicologismo* que orienta las prácticas educativas en la actualidad.

El uso abusivo de las clasificaciones diagnósticas

El primer asalto de la colonización *Psi* del discurso educativo lo encontramos en el uso abusivo del diagnóstico en salud mental en niños y adolescentes. Este régimen de clasificación de los sujetos responde a la idea de que existe un «desarrollo normal» del ser humano que homogeneizaría a toda la infancia (Brignoni, 2011: 23). Así, la primera consecuencia que se extrae en el mundo educativo implica la defensa del siguiente principio: la adquisición progresiva de los aprendizajes depende del avance de las «etapas evolutivas» de los niños. Toda la psicología del desarrollo que hay detrás del paradigma constructivista de la educación -tomando como punto de partida la teoría psicogenética de Piaget-, se fundamenta en este posicionamiento epistemológico.

La mirada que se realiza sobre la educación desde esta perspectiva ha logrado explicar gran parte de los inconvenientes que deben afrontar maestros y educadores en el ejercicio de su labor pedagógica. En el campo de la infancia se parte de una idea de normalidad, y cualquier desviación respecto de lo que se espera adquiere pronto la significación de un trastorno (Arasanz, 2016). La expansión epidémica de todo tipo de diagnósticos sobre trastornos del comportamiento y del aprendizaje vendría a corroborar este hecho. El caso del TDAH es un buen ejemplo, pero encontraríamos muchos más. El resultado de todo ello está derivando en una profunda medicalización del fracaso escolar (Ubieto, 2014).

El reciente advenimiento de las neurociencias cognitivas

El desarrollo de toda esa cultura *Psi* cuenta hoy con una nueva alianza: la fe generalizada en el potencial de la neurociencia para revolucionar las prácticas pedagógicas. Los defensores de este paradigma sostienen la necesidad de investigar las bases neuronales de los

procesos de aprendizaje y otras funciones del cerebro para fundamentar las innovaciones que requiere el mundo de la educación en la actualidad.

Un nuevo fantasma recorre, pues, el mundo educativo: el fantasma de la *neuroeducación*. Ante las dificultades evidentes que tiene el mundo de la educación para señalar aquello que no funciona, el paradigma neurológico va ocupando este vacío con cada nuevo descubrimiento hecho a través de un escáner. Las disfunciones en los circuitos neuronales, representadas en imágenes procesadas por ordenadores, sirven para explicar todo tipo de problemas y, cada vez más, para diseñar planes personalizados de aprendizaje.

La colonización neurocientífica de la educación provee de nuevos argumentos avalados por la comunidad científica con el objetivo de imponer una pedagogía basada en la evidencia y revestida de responsabilidad ética. Así, se traslada a los profesionales la obligación de aplicar en sus aulas aquello que se ha demostrado científicamente eficaz.

La búsqueda de la eficiencia y la efectividad en educación ha relegado los posicionamientos pedagógicos a un segundo plano ante la necesidad de elaborar indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar los programas educativos que se implementan en diferentes tipos de contextos (Meirieu, 2009), en sintonía con las exigencias actuales de "racionalización" de las políticas públicas impulsadas por la "nueva gestión pública". La ciencia que estudia nuestro cerebro ofrece hoy estos indicadores, aprovechando la fascinación que genera la ciencia ante cualquier descubrimiento, por banal y obvio que sea, como habitualmente está sucediendo en el campo de la neuroeducación. Lo fundamental es que la investigación aporte evidencias, y que sus resultados sean avalados por una comunidad científica plegada a las formas encorsetadas de generar y evaluar el conocimiento académico en la actualidad.



En manos de la "emopedagogía"

Mientras la neuroeducación se constituye ideológicamente como ciencia, la psicología se realiza efectivamente como técnica. La tesis sobre la que trabaja la neuroeducación es que, en última instancia, la biología puede ser manipulada por un cerebro educado. La traslación que hay que hacer de la investigación neurológica al diseño de un programa cognitivo-conductual de gestión emocional requiere, pues, de un simple desplazamiento; y es así como se acaba introduciendo en las aulas prácticas como el *Mindfulness*, el *coaching* educativo y otras habilidades *psi* para ejercitar el cerebro en la empatía, la calma y el «bienestar emocional» de los niños y los adolescentes.

Debemos poner el desarrollo imparable de este paradigma en relación con los procesos de subjetivación actuales, unos procesos que han hecho del fomento del espíritu emprendedor la coartada moral de una «educación basada en las competencias» que, desde la primera infancia, requiere de un entrenamiento emocional.

En todo tipo de contextos educativos, asistimos a una priorización de las emociones en el aprendizaje, «reemplazando la responsabilidad pedagógica por la de ofrecer cuidados terapéuticos» (Masschelein y Simos, 2014: 116). Ahora bien, los programas de educación emocional que se están llevando a cabo hoy en día en los diferentes niveles del sistema educativo solo están sirviendo para difundir el lenguaje y las prácticas de la psicoterapia entre el alumnado. El objetivo es ofrecer todo tipo de estrategias para que cada cual aprenda a «gestionar su mundo afectivo y emocional». La educación emocional se convierte, así, en una pieza angular de las nuevas formas de individualismo, que remiten únicamente a un mundo interior y exclusivo del que cada cual debe extraer sus potencialidades más profundas, donde la formación «queda reducida a la mera potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida» (Recalcati, 2016:35).

El lugar de la función educativa

Así las cosas, el paradigma emocional parece haber capturado el sentido de la función educativa en su empeño por estimular un Yo positivo, automotivado y exitoso en el marco de una «educación basada en las competencias» que, desde la primera infancia, requiere de un entrenamiento emocional.

Desde nuestra perspectiva, creemos que hay que cuestionar todo ese discurso de la *emopedagogía*, así como el trabajo científico y académico que lo avala. No podemos substituir nuestra responsabilidad pedagógica, es decir, despertar el interés de los jóvenes por los conocimientos y destrezas socialmente importantes que se despliegan a través de las materias escolares, esas ventanas abiertas al mundo, por una serie de prácticas aplicadas a la gestión psicoemocional de los talentos individuales. La *emopedagogía*, el *coaching* educativo, etc., tan de moda en nuestros días, niegan la oportunidad a los jóvenes de ser seducidos por algo que vaya más allá de sí mismos y de su mundo vital más inmediato (Masschelein y Simons, 2014), en el que antes que la exaltación del Yo y su autonomía, cabe hallar el encuentro con el Otro encarnado por el maestro y la apertura a *nuevos mundos*. ■

Bibliografía

Arasanz, D. (2016). El trastorno de conducta, su sentido. A J. Monseny (Coord.). *Trastornos de conducta o conductas que trastornan?. Los trastornos de conducta en los niños y adolescentes* (pp. 65-76). Barcelona: Horsori Editorial.

Brignoni, S. (2011). Lo "psi" en la educación social. En S. Moyano i J. Planella (Coords.). *Voces de la educación social* (p. 23-34). Barcelona: Editorial UOC.

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Meirieu, Ph. (2009). *Pedagogia, el deure de resistir.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase.* Por una erótica de la enseñanza. Barcelona: Editorial Anagrama.

Ubieto, José R. (2014). *TDAH. Hablar con el cuerpo.* Barcelona: Editorial UOC.



Los hijos del pintor en el salón japonés. 1874. Óleo sobre lienzo.

Mariano Fortuny.
A la conquista de la luz
El conquistador fugitivo, cosmopolita, todoterreno e insatisfecho

Comencemos con una aclaración y quizá ganándonos la antipatía de algún lector. Poner el mismo nombre de pila a los hijos es una fuente de confusión, como muestra esta célebre respuesta a una llamada de teléfono, al menos en aquel lejano tiempo en el que sólo existía un receptor en el domicilio familiar: ¿Fulano padre o hijo? El Museo del Prado está recuperando, a través de exposiciones temporales, figuras valiosas, pero a veces no suficientemente conocidas del arte español. Puede que en algún momento decida recuperar la figura del polifacético Mariano Fortuny y Madrazo (1871-1949), quien a los tres años quedó huérfano de quien ahora es presentado como el artista –pintor, acuarelista, grabador, aguafuertista– más importante entre Francisco de Goya (1746-1828) y Pablo Picasso (1881-1973). Nos referimos a Mariano Fortuny y Marsal (Reus, 1838-Roma, 1874).

La muestra reúne 170 obras procedentes de 40 museos de todo el mundo y de diversas colecciones privadas. Una labor de coordinación colosal que permite revisar la figura de este autor. La exposición permite comprender la figura de Fortuny en las especialidades citadas anteriormente, al tiempo que nos muestra la relevancia que él mismo otorgó a los objetos que coleccionó. Por otra parte, la aproximación a este autor puede proyectarnos desde el plano exclusivamente artístico a la comprensión del papel social jugado por el arte en su tiempo, así como a su modo de funcionamiento. Su temprana muerte acaeció en Roma en un momento en el que triunfaba artísticamente, tanto en Italia, como en Francia y España. En ese mismo año, 1874, se celebraba en París la primera exposición de los impresionistas; Fortuny no comparte su técnica, pero sí el interés por la luz natural. ¿Cómo habría evolucionado su pintura? Obviamente, la pregunta es incontestable. Pero de lo que no hay duda es de que en aquel mes de noviembre sentía, quizá por primera vez, que el éxito del que disfrutaba le abría camino para pintar, tal como escribió, "como le diese la santísima gana". Para ello debía, sin embargo, soltar los lastres que suponía la asociación que mantenía, desde 1866, con el editor y marchante de arte Adolphe Goupil. Intentemos comprender la ambigüedad de esta relación, al tiempo que identificamos un caso en el que se manifiesta la compleja interrelación de actores del mundillo artístico. La obra que consolidó la figura de Fortuny, *La vicaría* (1870), fue expuesta en la llamada sala Goupil, situada en la capital francesa. El artista trabajaba en ella desde 1867 y puede ser encuadrada dentro de la denominada *pintura de género*, destinada a representar escenas cotidianas. En aquel momento, en Francia, para referirse a ese tipo de producciones, se hablaba del

> FORTUNY ES EL ARTISTA ESPAÑOL MÁS IMPORTANTE ENTRE GOYA Y PICASSO

tableautin. En las pinturas de historia, un tipo de producción contrapuesto al anterior, Jean-Louis-Ernest Meisonnier (1815-1891) disfrutaba de una posición dominante y era alabado como minucioso detallista. En el cuadro citado, Fortuny se refería al anterior siglo XVIII y a la reprobación dirigida por Leandro Moratín ante los casamientos por conveniencia. El óleo de Fortuny, de 60 por 93 centímetros, es un prodigio de minuciosidad y colorido. Reconociendo el ascenso del español, el propio Meisonnier solicitó servir de modelo para una de las figuras. Goupil pagó a Fortuny 25.000 francos por la pintura y poco después la vendió, con una repercusión pública notable, por 70.000. El francés ejercía, pues, la labor de marchante de arte y, en la medida en que disponía de un local, este podía aproximarse a lo que después vino a denominarse "galería de arte". Su labor consistía en promocionar la obra de los artistas que establecían un acuerdo o contrato con él. Tal como suele decirse hoy en día, se trataba de colocar la obra, ya fuera a coleccionistas, a instituciones públicas, o en las florecientes revistas ilustradas del momento. Un paso más sería conseguir su reconocimiento simbólico mediante su incorporación a los museos. El marchante, y también el galerista, se convierte en un difusor, gracias a sus conocimientos del mercado artístico y a las relaciones sociales que cultiva. Por eso, se halla en condiciones incluso de *orientar* estilísticamente el trabajo de los artistas. Algo que choca frontalmente con el mito romántico del creador aislado en su taller realizando su trabajo sin contar con la existencia del comercio del arte.



Cecilia de Madrazo. Acuarela sobre papel, 520 x 380 mm 1874 Londres, The British Museum, © The Trustees of the British Museum.



La vicaría. Óleo sobre tabla, 60 x 93,5 cm. Hacia 1868-1870 Barcelona, Museu Nacional d´Art de Catalunya /

Una ingenuidad: sin la existencia de un público demandante, dispuesto a abonar un precio, el arte sería una actividad estética socialmente residual.

EL GUSTO DEL PÚBLICO

¿Por qué motivos hay personas dispuestas a pagar por el arte? En su libro *Fortuny o el arte como distinción de clase,* publicado el año 2017 (Ediciones Cátedra), el catedrático de Historia del Arte Carlos Reyero nos proporciona interesantes datos. Entre otros, el testimonio del escritor Pedro de Madrazo (1816-1898) afirmando que "todas las personas acaudaladas y de gusto" habían contemplado *La vicaría*. La motivación para admirar o comprar obras de arte puede ser intrínseca; es decir, una motivación estética que requiere los conocimientos y la disposición necesaria. Puede ser –de modo o no complementario con la primera– extrínseca; cuando sirve como indicador social de buena posición social, ya sea económica, social o cultural. Permite al conocedor o al comprador presentarse como una persona refinada o de buen gusto; operar como un signo de distinción o elevación social. Así lo ha teorizado el sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002). La palabra classer tiene, a su juicio, dos sentidos en francés: por un lado clasificar en sentido amplio; por otro, diferenciar clases o grupos sociales. Pues bien, lejos de ser algo baladí, los gustos tienen la capacidad de *distinguir estilos de vida*; permiten *catalogar* objetos, prácticas o personas como de buen o mal gusto; y requieren de personas a quienes se reconozca el criterio necesario para establecer valoraciones estéticas. El "milagro del gusto", escribe Bourdieu, consiste en la concordancia entre el producto ofrecido por el artista y el gusto del consumidor; tal como ocurre, cuando –respecto a cualquier tipo de mercancía– decimos que "esto es lo que estaba buscando".



Desnudo en la playa de Portici. Óleo sobre tabla, 13 x 19 cm 1874 Madrid, Museo Nacional del Prado.

Pues bien, este encuentro es el que se produjo durante dos décadas entre las obras de Fortuny y una burguesía deseosa de encontrar obras de arte que le permitieran lucir su posición. El éxito, tanto artístico como económico, de Fortuny le permitió ascender socialmente y disfrutar de una vida acomodada. El reconocimiento de su maestría artística, junto con la presentación de una obra capaz de satisfacer las expectativas del público burgués, hizo que su producción fuera objeto de búsqueda por parte de coleccionistas. Él mismo se convirtió en coleccionista de piezas muy variadas: objetos utilitarios, armas, japonesería,



El camellero. Acuarela sobre papel, 200 x 357 mm. 1865 Nueva York, The Metropolitan Museum of Art (87.15.76).

tapices o cerámica, entre las que la joya es el llamado "azulejo Fortuny"; una pieza arquitectónica nazarí de gran tamaño (94 x 60 cm) que había formado parte del dintel de la antigua casa-cancillería árabe de La Alhambra. Muchos de estos objetos fueron usados por el artista en sus composiciones, permitiéndole manifestar su exquisita capacidad de presentar sus texturas o la incidencia de la luz sobre los mismos. Es más, confirmando lo señalado por Bourdieu, el magnate William Hood Stewart, uno de los principales coleccionistas de obras de Fortuny, requirió al artista, tal como relata Reyero, para que realizara tareas de experto o árbitro del gusto descubriendo obras de artistas jóvenes cuya cotización pudiera procurar plusvalías en el futuro.

EL CONOCIMIENTO O COMPRA DE OBRAS DE ARTE OPERA COMO SIGNO DE DISTINCIÓN O ELEVACIÓN SOCIAL

Sin embargo, el ascenso en la cotización de la obras de Fortuny le procuró varios inconvenientes. Por una parte, se generó una cierta moda respecto a su obra que dio lugar al runruneo de imitadores y falsificadores. Por otra, obligaba al artista a tener una vida social excesiva para su carácter. Pues, si bien había sido clave en su vida cultivar el mundillo artístico acercándose a artistas y clientes de alta reputación, su talante no era muy propenso a frecuentar relaciones sociales distintas a la franca amistad que mantenía con pintores como Martín Rico o Agapito Francés. Finalmente, y de especial importancia, tener en cuenta la demanda del público le obligaba a hacer concesiones. Es el caso, por ejemplo, de los llamados cuadros de género, como el lienzo *La elección del modelo* (1874) o de la acuarela *La mascarada* (1870), próxima esta última al estilo rococó. Su factura es excelente pero, como dice el teórico del arte Ernst Gombrich, todo estilo es como un uniforme, una jaula de hierro, que abre unas oportunidades pero que limita la creatividad.

LA COMPETENCIA TÉCNICA

Por eso, es revelador que en la obra de Fortuny, e independientemente de su proximidad a distintas corrientes, sea posible advertir inquietudes claramente personales. En su pensionado de formación en Roma conoció al naturalista Doménico Morelli (1826-1901) y a los *macchiaioli* florentinos. El periodo de formación académico –en Reus, Barcelona, Roma– le había proporcionado herramientas, pero los nuevos contactos le abrieron un mundo al aire libre. En 1860 la Diputación de Barcelona, de la que recibía una pensión, le envío, como una suerte de cronista gráfico, a documentar la guerra hispano-marroquí. *La batalla de Wad-Ras* es de ese mismo año. Un cuadro de historia militar realizado con nervio y esmero, dinámico, organizado magistralmente. Durante su estancia en Marruecos desarrollo una prodigiosa capacidad de captación de la luz y de las sombras. Una faceta que no le abandonaría nunca y en la que logra resultados espectaculares, ya sea cuando aplica su genio a reflejar escenas costumbristas de la vida local o, mucho más tarde, cuando en Granada altera la geografía local combinando imaginativamente diversos espacios.

Nunca le abandonó la voluntad de aprender. Durante su visita a Madrid, recrea obras de Velázquez, Goya o del por entonces poco apreciado El Greco. A veces, trasladando lo que fue un óleo a la técnica que revolucionó: la acuarela. A partir del aprendizaje de la incidencia de la luz sobre el cuerpo humano que le fascina en Ribera logrará resultados extraordinarios, como el *Viejo desnudo al sol* (1871), en el que se atreve también a conseguir sombras rojizas. La iluminación sobre los objetos que coleccionaba en su atelier fueron también objeto de su atención, al igual que podía serlo la recibida por la camisa de un músico sentado sobre un *sgabello* italiano. La acuarela, de creación rápida, como un procedimiento que podía servirle como apunte para óleos más pausados; pero también como un género propio en el que se muestra innovador. Como lo fue con el aguafuerte. Del conocimiento del arte japonés toma incluso formatos estrechos y una luminosidad con la que envuelve a sus propios hijos en escenas familiares del tiempo feliz pasado en Venecia, ajeno a la proximidad de su propio fallecimiento. Temáticamente, la muerte, el dolor, aparecen distanciados de lo que podría haber sido un tratamiento historicista, como si la conciencia de la misma trasluciera más allá de los cuadros de género o anecdóticos. Es el caso del aguafuerte "Árabe velando el cuerpo de su amigo" (1866). Humildes muros tratados como si fuesen protagonistas. Y ante todo, la luz adquiriendo tonos diversos, ya sea sobre un tapiz, un caldero o los cuerpos de los niños que juegan en la playa napolitana de Portici. La promesa de una evolución frustrada por su prematuro final. ■

Datos de interés

Mariano Fortuny Marsal

Museo de El Prado.

Fechas: 21 noviembre de 2017 a 18 marzo de 2018.

Comisario: Javier Barón, Jefe del Área de Conservación de Pintura del Siglo XIX.



El fumador de opio. Acuarela sobre papel, 384 x 498 mm. 1869 San Petersburgo, Museo Estatal del Hermitage (27.122).



Historia abierta

Una monarquía en transición: España, 1665-1725

Con el objetivo de actualizar los conocimientos del profesorado de Secundaria y Bachillerato sobre la guerra de Sucesión española, ofrecemos este espacio a tres especialistas del periodo.

En el presente monográfico se ofrecen varios textos que constituyen diferentes aproximaciones históricas a un periodo fundamental en la construcción política, económica e identitaria de la monarquía de España durante la Edad Moderna: el reinado de Carlos II y la guerra de Sucesión.

Los artículos que se siguen a estas líneas ofrecen pinceladas para conocer las claves del reinado del último Austria madrileño, desde su juventud hasta las turbulencias de su última enfermedad y muerte, pasando por las diferentes guerras con Francia o las luchas por el poder en la corte española. El segundo texto expone las líneas maestras sobre el impacto de la guerra de Sucesión en el territorio que, en su tiempo, se denominaba el "continente de España", con mayor incidencia en asuntos bélicos y las reformas que preludiaron los grandes cambios de mediados y finales del siglo XVIII. Por último, el encarte se cierra con una revisión sobre la incidencia global del conflicto sucesorio, las dinámicas diplomáticas de las principales potencias en liza y, finalmente, las soluciones pacificadoras de un conflicto que marcó el curso del Setecientos.

Retrato de Carlos II. Juan Carreño de Miranda (c. 1685).

CARLOS II, el último Austria madrileño

Cristina Bravo Lozano. *Universidad Autónoma de Madrid*

En 1661 nació Carlos de Austria. Era el último vástago de Felipe IV y Mariana de Austria. Tras la muerte del príncipe Felipe Próspero, cinco días antes, el esperado alumbramiento devolvió la esperanza a la corona española. La continuidad dinástica quedaba asegurada en un heredero varón, de cuya supervivencia dependía el devenir de una monarquía cada vez más atribulada.

Calificado de milagro por la avanzada edad de su progenitor, los primeros meses de vida del príncipe Carlos estuvieron marcados por la sobreprotección y los cuidados extremados. La naturaleza enfermiza de su cuerpo, su imagen endeble y los acusados defectos físicos fueron recogidos en las descripciones del niño y las noticias transmitidas por los embajadores europeos.

La preocupación por su muerte prematura fue una constante por las consecuencias políticas que podrían derivarse de ella. Felipe IV carecía de más hijos varones de sus dos enlaces regios. Sus hijas, María Teresa y Margarita Teresa, estaban comprometidas con Luis XIV de Francia y el emperador Leopoldo I, respectivamente, y habían renunciado expresamente a sus derechos sucesorios. Se hacía imprescindible que el príncipe Carlos se criase sano y superase las dolencias que empezaba a manifestar.



[Fig. 1.] Juan Bautista Martínez del Mazo. Retrato de Mariana de Austria, viuda regente (1660).

Durante su niñez, permaneció amparado en la Casa de la Reina Mariana de Austria. Fue amamantado por catorce nodrizas durante varios años. A causa de su debilidad y condición enclenque, padeció raquitismo y no aprendió a andar hasta pasados los cuatro años. Desde su más tierna infancia padecería distintas enfermedades que harían temer por su vida. Propenso a las fiebres e infecciones, también sufrió trastornos gastrointestinales debidos al marcado prognatismo de los Habsburgo que le dificultaba la correcta masticación y digestión de los alimentos. **[Fig. 1]**

La regencia al rey niño [Fig. 2]

La muerte de Felipe IV en 1665 inauguró una nueva etapa en la historia de España. Su sucesor, Carlos II, era un niño que aún no había cumplido los cuatro años. Dada su corta edad, se estableció el sistema de la regencia en la reina Mariana. Esta joven austriaca carecía de experiencia política y, por ello, el finado monarca dejó establecido en su testamento que su esposa fuera asistida por una junta de Gobierno, integrada por distintos miembros de la alta nobleza y representantes eclesiásticos.

Este modelo colegiado de gobierno procuró evitar cualquier intento individual de aspirar al valimiento. Su función sería la de asesorar a la reina gobernadora. Se entendía como una instancia superior, por encima de los consejos del sistema polisinodial. Desde su establecimiento comenzaron las disputas en torno a su composición institucional, sobre todo, por quienes quedaron excluidos de ella, caso del duque de Medina de las Torres o Juan José de Austria, el hijo natural del difunto monarca.

Con la muerte de Felipe IV, la proclamación del nuevo rey discurrió con Carlos II sentado en una silla sobre almohadones al no poder mantenerse en pie. La ceremonia para armarle caballero de la Orden del Toisón de Oro, celebrada con el rey-niño en brazos de su aya, reforzó las voces que circulaban por Madrid acerca de su delicado estado físico. El quebradizo cuerpo del monarca advertía cómo los cimientos monárquicos también empezaban a tambalearse. Muchos presagiaron una muerte inminente que sumiría a la corona en la incertidumbre política, por lo que empezaron a aflorar las luchas de poder, ambicionando el medro personal y el control de la persona regia.

La incapacidad de Carlos II para asumir sus deberes gubernativos dejaba en manos de la reina curadora la toma de decisiones. La regencia era una experiencia inédita y compleja a todos los niveles. La administración de tan vastos dominios implicaba una serie de obligaciones que no resultarían sencillas para una reina bisoña. Para facilitar su cometido político, recurrió a su confesor, el jesuita austriaco Juan Everardo Nithard.

Elevado a la posición de inquisidor general y consejero de Estado, su presencia en el aula palatina y la cercanía a la regente le llevarían a ocupar una privanza un tanto atípica. La influencia que ejerció en doña Mariana y la dirección que estaba imprimiendo a la monarquía tras las paces de Lisboa y Aquisgrán (1668), con Portugal y Francia respectivamente, le granjearon enemigos en la corte. Además de miembros de la aristocracia, el principal detractor de Nithard fue el propio don Juan. En1669 emprendió una marcha armada hacia Madrid, pero sin llegar a entrar en la villa. Pese a no contar con suficientes apoyos entre los Grandes, el hermanastro regio consiguió forzar la salida del jesuita rumbo a Roma. Esta movilización significó una amenaza militar, respondida por la regente con la creación de la guardia *Chamberga*.

Con el apartamiento del *privado* se sucedieron cuatro años sin valimiento, debido a la activa colaboración de la reina con la Junta de Gobierno. En 1673, coincidiendo con las guerras de Holanda, aconteció el auge fulgurante de un hidalgo de origen oscuro, Fernando de Valenzuela. La proximidad a doña Mariana y el favor regio le convirtieron en un favorito aún más inusual por su procedencia, designación y tratamiento. Fungió importantes cargos ministeriales y cortesanos, y tan rápido encumbramiento dentro del *cursus honorum* le valió el apelativo del "duende de palacio".



[Fig. 2.] Pedro de Villafranca, Mariana de Austria entrega la corona a Carlos II. Grabado para la obra *Reynados de menor edad y de grandes reyes*, de Francisco Ramos del Manzano (Madrid: Francisco Sanz, 1672).

Mientras el gobierno recaía en distintas manos, Carlos II prosiguió su educación. Junto a los ejercicios físicos para fortalecer su cuerpo, se encomendó su instrucción al jurista y catedrático de la Universidad de Salamanca Francisco Ramos del Manzano. La enseñanza de las primeras letras no tuvo su correspondencia en cuestiones políticas, frente al parecer de su maestro acerca de su capacidad para dirigir la monarquía. Sin embargo, cada vez se hacían más notables sus escasas dotes para el despacho, y su carácter se volvía flexible, voluble y vulnerable.

Mayoría de edad y gobierno personal [Fig. 3]

Según estableció Felipe IV en sus últimas voluntades, Carlos II alcanzaría la mayoría de edad al cumplir los catorce años. En 1675, el monarca asumió el gobierno personal de la corona española. Pese a su escasa formación y desinterés político, el propio rey rechazó prolongar la regencia de su madre dos años más. La última Junta, antes de su cumpleaños, había recomendado lo contrario, por juzgarle incapaz para regir los designios de la monarquía. La causa de tal oposición fue la resolución del monarca para llamar a palacio en secreto a Juan José de Austria. El objetivo era contar con su asistencia en la toma de decisiones, dada su experiencia militar y política. La mediatización de la reina Mariana hizo mudar al rey de parecer, enviando a don Juan a Italia para sofocar la revuelta de Mesina.

Con este viraje político, Fernando de Valenzuela siguió afianzándose en el poder. Carlos II le concedió la Grandeza de España y le nombró primer ministro en 1676. Este rango ministerial constituyó la culminación del valimiento. La notoriedad cortesana de este personaje, así como su grado de influencia y manejo político, despertaron nuevas suspicacias entre los consejeros regios. Sus principales detractores fueron los Grandes, molestos por su encumbramiento y equiparación aristocrática. Tras su manifiesto público en la Real Capilla se movilizan y llaman a Juan José de Austria. Este, que no había formalizado su viaje a Sicilia, quedaría encomendado para liberar a Carlos II del dominio que Valenzuela ejercía sobre él.

Poco afecto al valido, el hermanastro regio emprendió rumbo a la corte desde Zaragoza. En esta ocasión iba acompañado de su séquito militar, cuyo número iba aumentando conforme se aproximaba a Madrid. El peligro armado que representaba este contingente provocó la huida de Valenzuela a San Lorenzo de El Escorial, donde fue apresado el 24 de diciembre. El quebrantamiento de la inmunidad eclesiástica del Real Monasterio provocó la queja de Roma, que acabó resolviéndose con la construcción de una capilla en dicho recinto como reparación a tal ofensa.



[Fig. 3.] Juan Carreño de Miranda. Retrato de Carlos II (1675).

El nuevo escenario político, creado tras el arresto del primer ministro, motivó que Carlos II volviese a reclamar a don Juan a la corte para estar a su lado en el gobierno, asignándole un lugar preeminente. La contraprestación fue el alejamiento de la reina Mariana al Alcázar de Toledo. Con esta medida se eliminaba la influencia materna, que tanto peso había ejercido en la persona regia. Aunque breve, el ministerio de Juan José estuvo marcado por grandes medidas que se consolidarían en los años siguientes. Inauguraba el período reformista del reinado de Carlos II. El viaje a Aragón para que el monarca fuera jurado por las Cortes procuraba consolidar la educación del monarca en los asuntos de Estado. Sin embargo, esta etapa estuvo determinada por la crisis y las dificultades estructurales, en gran medida, solventadas tras la firma de la desastrosa Paz de Nimega (1678). Durante su mandato, la publicística en contra de su gestión fue en aumento con la difusión de panfletos y pasquines. Para contrarrestarla, se sirvió de la *Gaceta de Madrid* como instrumento de control de la opinión pública.

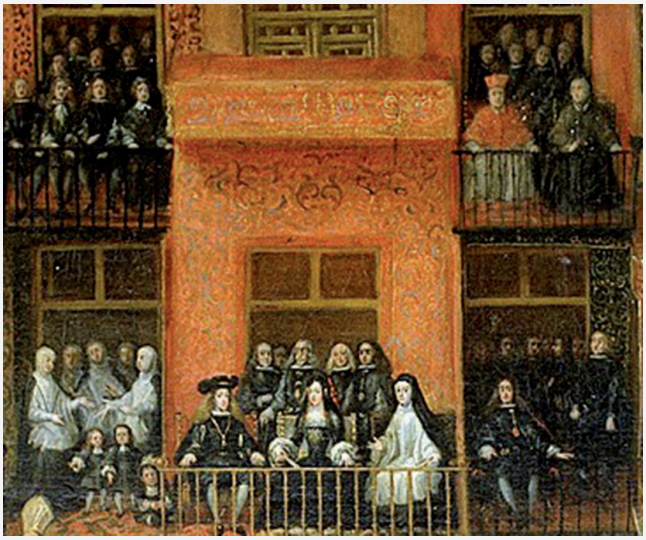
Los matrimonios regios [Fig. 4]

La celebración del enlace de Carlos II con María Luisa de Orleans en 1679 materializó el acuerdo matrimonial convenido en la paz de Nimega. En origen, la primera candidata elegida para convertirse en reina de España fue la archiduquesa María Antonia de Austria, hija del emperador Leopoldo I y la difunta Margarita de Austria. Más allá del estrecho parentesco –tío y sobrina–, esta opción fue desactivada y dilatada por el propio don Juan, dada la juventud de la futura esposa para concebir al heredero. Aun con las capitulaciones negociadas, y anunciada la unión en Europa, la premura y el deseo de conseguir un descendiente provocaron que se optase por la princesa francesa, sobrina de Luis XIV, en edad de procrear.

La llegada de la consorte a Madrid y su integración cortesana no se vieron acompañadas con la concepción del sucesor. La prolongada ausencia de embarazos condicionó su posición y mermó su popularidad, a lo que también contribuyeron las desavenencias con Mariana de Austria. Las suspicacias del duque de Medinaceli hacia la reina María Luisa se tradujeron en una enemistad manifiesta y numerosas humillaciones públicas. Su vínculo familiar hacía de ella la perfecta agente para informar al Rey Sol de todo cuanto acontecía en el Real Alcázar. Con el relevo ministerial, la relación de la Orleans con el conde de Oropesa también estuvo marcada por la desconfianza y los recelos hacia su persona y la imposibilidad de engendrar un hijo.

En 1689, la consorte falleció tras varios días convaleciente de una caída de su caballo, dado que, pese a habérsele desaconsejado, doña María Luisa siguió practicando la equitación. Tras las exequias en El Escorial, los consejeros comenzaron a sopesar la rápida elección de una nueva reina, sin prolongar las discusiones y acelerar los esponsales. La cuestión sucesoria acabó convirtiéndose en un asunto de primer orden en las cancillerías europeas y determinó las relaciones internacionales.

En el contexto de la Guerra de los Nueve Años, la candidatura francesa no era viable. Desde un principio, todas las miradas se dirigieron hacia una archiduquesa. El emperador Leopoldo I recomendó a su cuñada, Mariana de Neoburgo. Hija del elector Palatino, era una mujer de familia fértil. La diligencia en la celebración del matrimonio se acompañó de su pronta llegada a España. Su inserción en la vida palatina no resultó sencilla. Su injerencia personal en cuestiones políticas y la de su camarilla, en concreto la de su secretario



[Fig. 4.] Francisco Rizi, Auto de fe en la plaza Mayor de Madrid. Detalle (1683).

particular, Enrique Wiser, conocido popularmente como *el Cojo*, y su privada, la condesa viuda de Berlepsch, alias *la Perdiz*, quedaron patentes en el favorecimiento político a sus familias.

La última década del reinado experimentó una merma en la política reformista precedente. A la falta de un primer ministro se añadía la decadencia física del monarca. La mediatización de la voluntad regia suscitó el enfrentamiento de la consorte con Mariana de Austria. Tales desencuentros entre ambas reinas terminaron por dividir a la corte en dos facciones, vaticinando cómo la que fuera capaz de ganarse el favor del rey determinaría el devenir de la monarquía. Particular relevancia adquirió la obsesión de la Neoburgo por quedarse embarazada, hasta el punto de fingir en reiteradas ocasiones su preñez. Aun con la dificultad –ocultada– de su esposo para tener descendencia, y el magnificado proceso de los "hechizos", la reina no perdió la esperanza de llegar a concebir un hijo, recelando el nombramiento de otro heredero entre los candidatos que ya se anunciaban en Madrid.

Las intrigas cortesanas por la sucesión se potenciaron tras el fallecimiento de Mariana de Austria en 1696. Afanada en la defensa de los derechos de su biznieto José Fernando Maximiliano de Baviera, las opciones sucesorias terminaron por conformar los partidos que pugnaban por los otros dos pretendientes al trono español. La desaparición de la reina madre confirió a Mariana de Neoburgo una mayor notoriedad política. Los "alemanes" de la consorte se aproximaron a la candidatura imperial, pero sin llegar a identificarse con ella por completo. A ellos se contrapusieron los valedores de la alternativa francesa, que no llegó a constituirse como partido.

Herederos políticos para la corona española

[Figs. 5, 6 y 7]

La indecisión de Carlos II en el despacho no se correspondió con su preocupación respecto a su descendencia. Consciente de su trascendencia, se planteó modificar las cláusulas testamentarias de Felipe IV. A la pérdida de la hegemonía continental se añadirían las dificultades para sostener sus dominios patrimoniales a ambos lados del Atlántico. Si bien la corona fue capaz de resistir tales envites, dichas circunstancias coyunturales fueron aprovechadas por las potencias europeas.

Cuando el rey contaba siete años, en plena Guerra de Devolución, se ajustó en secreto un tratado de partición de la monarquía española. Dividir los territorios y repartirlos conforme a sus intereses fue el objetivo seguido por Leopoldo I y Luis XIV. Recelosos de la supervivencia de un monarca enfermizo, representaban dos opciones directas para aspirar al solio madrileño por los vínculos familiares creados en los matrimonios convenidos a largo del siglo XVII. Conocido en un limitado marco diplomático, este proyecto otorgaba al emperador los dominios peninsulares, América, el ducado de Milán, los presidios de Toscana, Finale y Cerdeña. Por su parte, el monarca Borbón obtendría los Países Bajos, Navarra, Nápoles, Sicilia y las plazas norteafricanas. No sería esta



[Fig. 5.] Joseph Vivien. Retrato de José Fernando, príncipe de Baviera (1698).

la última vez que Luis XIV plantease el reparto de la monarquía en vida de Carlos II. Tras la búsqueda de la paz europea, el Rey Sol ocultaba su interés particular para afianzar su poder continental y obtener importantes réditos de la debilidad española.

Con tales visos, la estrategia política seguida desde Madrid tuvo que reorientarse. Era necesario preservar la integridad de la monarquía frente a los renovados intentos de desmembración territorial que se producirían a partir de 1698. Dos años antes, Carlos II firmó su primer testamento. Cada vez menos esperanzado en tener descendencia, designó como heredero universal a José Fernando Maximiliano de Baviera. Hijo del elector Maximiliano Manuel y la archiduquesa María Antonia de Austria, esta decisión frenaba las aspiraciones Habsburgo y Borbón, y despertaba las simpatías de la corte madrileña.



[Fig. 6.] Anónimo. Retrato de Felipe de Borbón, duque de Anjou (c. 1700).

Sin perder de vista la sucesión y sus pretensiones, Luis XIV aceptó todas las condiciones que se le impusieron en las conversaciones de paz de Rijswick de 1697.



[Fig. 7.] Franz van Stampart. Retrato oficial de Carlos III de Austria en Barcelona (c. 1708).

En el horizonte estaba la división de los dominios españoles, aun cuando fuera José Fernando quien ciñera la corona y gobernase la mayor parte de la monarquía. Esto explicaría la ausencia de Baviera y del Imperio en las negociaciones del denominado Primer Tratado de Partición (1698), convenido entre Francia, Inglaterra y las Provincias Unidas. Según los términos del mismo, el Gran Delfín recibiría los reinos de Navarra, Nápoles y Sicilia, los presidios de Toscana, Finale y la provincia de Guipúzcoa; mientras que el ducado de Milán se reservaba para el archiduque Carlos de Austria, segundogénito de Leopoldo I.

El acuerdo fue contestado por Carlos II en su segundo testamento, en el cual volvió a confirmar a José Fernando como su sucesor. Sin embargo, la muerte del príncipe bávaro en 1699 redujo los potenciales candidatos a Felipe de Borbón, duque de Anjou, y al archiduque Carlos de Austria. Este condicionante terminó por dividir a la corte, conforme a dos parcialidades antagónicas en las que el Motín de los Gatos de dicho año acabó con la influencia del denominado "partido alemán". El movimiento palatino liderado por el embajador francés, marqués de Harcourt, y el cardenal Portocarrero consiguió inclinar la balanza hacia el lado Borbón.

En 1700, con Carlos II cada vez más enfermo, Luis XIV actuó movido por el pragmatismo e impulsó la firma del Segundo tratado de partición con Guillermo III. En esta ocasión, la mayor parte de la corona española quedaría bajo la soberanía archiducal, si bien se reservaba para Francia la provincia de Guipúzcoa, Navarra y los dominios italianos a excepción del Estado de Milán, que se entregaría al duque de Lorena como compensación a su ducado, que pasaría a ser dominio galo. Conocedor de esta nueva negociación, el emperador se opuso, reclamando la totalidad de los dominios españoles.

Ninguna de las partes estaba dispuesta a ceder. El descubrimiento del acuerdo despertó un hondo malestar en Madrid. Se inició entonces una contraofensiva diplomática para bloquear su aplicación en distintas cortes europeas. Esta acción política trataría de equilibrar la situación generada por el proceder francés que, en base a la idea de garantizar la paz, había fragmentado la monarquía de un rey convaleciente y próximo a su muerte.

El 3 de octubre, postrado en su lecho, y ante las crecientes presiones, Carlos II declaró finalmente al duque de Anjou por su heredero en su tercer y último testamento. La condición impuesta al futuro soberano era conservar la monarquía en su integridad contra lo suscrito en los reiterados tratados. Desde Viena se rechazó frontalmente la decisión de un monarca mediatizado. Aparte de la amenaza política y militar de la unión hispano-francesa, el principal argumento de los detractores habsbúrgicos se fundamentó en las renuncias recogidas en sus capitulaciones matrimoniales de las infantas Ana de Austria y María Teresa de Austria, consecutivas reinas de Francia, a sus derechos sucesorios.

El día 1 de noviembre de 1700 falleció Carlos II. Con la desaparición del último Austria se extinguía una rama de la dinastía Habsburgo y se iniciaba una nueva etapa en la historia de España. La apertura del testamento y la aceptación de Luis XIV de los términos contenidos en él frente a la oposición imperial anunciaban un enfrentamiento armado que se extendería a escala global: la Guerra de Sucesión española. ■ **Pie de fotografías provenientes de Wikimedia Commons.**



La adoración de la Sagrada Forma, obra de Claudio Coello

LA GUERRA DE SUCESIÓN:
una aproximación a su impacto en los reinos y señoríos de España (1701-1715)

Roberto Quirós Rosado. *Universidad de Alcalá*

Philippe de Bourbon, duque de Anjou, recibió en noviembre de 1700 una vasta herencia territorial. Este cadete de la Casa de Borbón, descendiente por vía femenina de los Austrias madrileños, se convertía, gracias al testamento de Carlos II, en el nuevo rey católico de las Españas con el nombre de Felipe V. La aceptación del legado por parte de Luis XIV de Francia allanó su toma de posesión del trono español. Desde Versalles, el joven soberano entró en España a comienzos de 1701, y se dirigió de inmediato a la villa y corte de Madrid. [Fig. 1]



[Fig. 1.] François Gérard. Reconocimiento de Felipe V como rey de España en Versalles (c. 1820).

La sombra de Versalles

Felipe V introdujo en sus reinos un séquito de cortesanos y ministros franceses de una enorme influencia política durante los primeros años del Setecientos. Entre ellos hubo dos personajes decisivos: Marie-Anne de la Trémoille, princesa de los Ursinos, y Jean Orry. La primera camarera mayor de la reina María Luisa de Gabriela alcanzó un papel central en la política madrileña. Vinculada por una duradera amistad con madame de Maintenon, la esposa morganática de Luis XIV, mediatizó las políticas del joven monarca al influir en las decisiones de su mujer y, a la par, al constituir un canal directo de implementación de las políticas de la corte versallesca. Por su parte, Orry fue el oficial encargado de la reforma de la Real Hacienda, las estructuras militares y la coordinación de las actividades defensivas de la amenazada monarquía junto con el secretario español Joseph de Grimaldo.

El poder creciente de la *cábala* francesa provocó el alejamiento de la primera línea política del cardenal Portocarrero, verdadero artífice del testamento *francés* de Carlos II, y generó la desafección de los Grandes de España que habían disfrutado hasta entonces de un papel central en el gobierno madrileño. El primer enfrentamiento con los recién llegados tuvo lugar en 1701, cuando el duque de Arcos y su hermano se opusieron a la equiparación ceremonial y de privilegio entre la Grandeza y los Pares de Francia. Un año después, el Almirante de Castilla, antigua cabeza de la facción pro-Habsburgo, fue enviado como embajador a París. La maniobra pretendía alejarle de Madrid y controlarlo en Francia para evitar que constituyese una amenaza real a la naciente corona borbónica. Durante su viaje, el Almirante distrajo la atención de los hombres de confianza de Felipe V y huyó con su séquito a Portugal. Desde allí influyó en las decisiones del rey Pedro II para que abandonase sus buenas relaciones con las Dos Coronas y se sumara a la Gran Alianza que se acababa de formalizar entre Viena, Londres y La Haya contra la Casa de Borbón. En 1704 se desactivó una conspiración nobiliaria en Granada y, un año después, la denominada *crisis del banquillo* en Palacio y la detención del marqués de Leganés mostraron la creciente hostilidad aristocrática contra los *franceses*. [Fig. 2]



[Fig. 2.] Hyacinthe Rigaud. Retrato de Felipe V de Borbón a la española (1701).

Mientras sucedían estos movimientos cortesanos, Orry y sus colaboradores españoles comenzaron a instaurar

reformas del sistema fiscal castellano, a modernizar el tejido industrial –continuando con las pautas de la Junta de Comercio de tiempos de Carlos II– y a reforzar los ejércitos y presidios defensivos en España, Flandes e Italia. Se sentaron las bases del denominado *reformismo borbónico.* Las experiencias de la Francia de Colbert se sintieron en la Corona de Castilla en forma de nuevas instituciones que coordinaban la recaudación fiscal y el gasto bélico, aunque se mantuvieron prácticas tradicionales de la monarquía de los Austrias, como la venalidad (venta de cargos u honores), y también pervivieron grupos de poder económico heredados del siglo precedente, caso de los asentistas navarros, vascos y montañeses.

De Cádiz a Madrid

La guerra iniciada por el emperador Leopoldo I contra las dos Coronas borbónicas en el norte de Italia se extendió a Renania y los a Países Bajos y, finalmente, también se dejó sentir en suelo peninsular. En 1702, una escuadra anglohollandesa trató de conquistar el puerto de Cádiz, enlace clave del comercio con América. Su resistencia impidió la caída del emporio mercantil, pero las poblaciones de su entorno fueron duramente castigadas por las tropas aliadas. Poco tiempo después, la flota de Indias, con su cargamento de oro, plata y mercaderías del rey y particulares de toda Europa, fue detectada por el citado convoy en aguas gallegas. La batalla naval de Vigo, en cuya rada se habían refugiado los barcos francoespañoles, se decantó por la Gran Alianza y provocó un serio revés a la causa borbónica. La presión naval de Inglaterra y las Provincias Unidas fue *in crescendo* hasta que, en 1704, sus naves tomaron el presidio de Gibraltar, llave del mar Mediterráneo y que, pese a ponerse bajo soberanía del archiduque Carlos (Carlos III de Austria), fue retenida por los hombres de la reina Ana Estuardo. [Fig. 3]

Tras la proclamación real del mencionado Carlos de Austria en Viena (septiembre de 1703), la coalición opuesta a la hegemonía borbónica sumaría gran parte de las potencias europeas. El reino de Portugal fue uno de los nuevos coaligados de la causa de los Habsburgo. Su monarca amparó, en 1704-1705, al joven Carlos III y las tropas de la Gran Alianza trataron de forzar las defensas de Felipe V en la raya hispano-portuguesa, aunque sin resultados positivos. Gozando de la base gibraltareña, el rey Carlos y sus aliados se encaminaron hacia el Levante peninsular. La presencia militar favoreció que grupos políticos descontentos de Cataluña y Valencia se sublevaran contra las autoridades borbónicas. Cabe mencionarse la hostilidad creciente que en Barcelona suscitaron las medidas del virrey Francisco de Velasco contra las libertades y franquezas locales, acordadas por el propio Felipe V en las cortes de 1702. El desencuentro favoreció la implantación de cabezas de puente austracistas en la Corona de Aragón (merced al pacto de Génova) y, a corto plazo, la caída en manos carolinas de la propia Barcelona. [Fig. 4]

La entrada triunfal de Carlos III en la corte catalana dio esperanzas a capas de todos los estamentos sociales de los territorios de la Corona aragonesa. Las autoridades del Principado de Cataluña, gran parte de la nobleza, el clero y las maestranzas gremiales colaboraron activamente en la defensa de la causa austriaca y en la expansión de sus armas

[Fig. 3.] Ludolf Bakhuizen. Batalla de la ría de Vigo (c. 1703).





[Fig. 4.] Francesco Solimena. Retrato de Carlos III de Austria (c. 1709).

por el reino de Valencia. A comienzos de 1706, la mayor parte del Levante ya reconocía al rey Carlos, estrechando la presión sobre Felipe V. Este, cuyos avances militares en el frente portugués habían supuesto la rendición de importantes plazas fronterizas, hubo de frenar la campaña occidental y concentrar sus menguantes recursos sobre tierras catalanas. Una expedición por mar y tierra, comandada por el propio soberano, el conde de Toulouse y el mariscal de Tessé, bloqueó el puerto de Barcelona durante el mes de abril. El desgaste sufrido por los soldados borbónicos y la resistencia de Carlos III y sus hombres llegó a un punto de no retorno cuando, el día 27, una flota aliada de refuerzo hizo aparición en la rada y alejó a la escuadra de Toulouse. El fracaso del asedio fue total. Felipe V hubo de refugiarse en Francia y solo volvería a España semanas más tarde, entrando por Navarra. El éxito táctico de la Gran Alianza en Cataluña, que dejó vía libre a la anexión prácticamente pacífica de Cataluña, Aragón y Valencia, se sumaría al impetuoso avance angloportugués por el norte de Extremadura, Salamanca, Ávila y Segovia. La presión de los aliados, a las puertas de Madrid, obligó a Felipe V, su *familia* y principales ministros a abandonar la Villa y Corte y a refugiarse en Guadalajara y Castilla la Vieja. El rey Carlos se acercó a la corte, donde ya había sido proclamado a instancias del marqués de las Minas, pero no consiguió sostener su campo militar. Acompañado de nuevos vasallos (entre ellos, el conde de Oropesa, antiguo primer ministro de Carlos II), decidió retirarse al reino de Valencia para invernar.

Los ecos de Almansa

La retirada aliada dio un respiro a la causa borbónica. Tropas reales y francesas y fuerzas irregulares comandadas por oficiales españoles y clérigos como el obispo Belluga, devolvieron a la obediencia del rey Felipe las principales ciudades castellanas y murcianas. La siguiente campaña, en la primavera de 1707, partía de un panorama en tablas. La incursión de los Aliados en Castilla resultó un fracaso táctico, pero se compensaba con sus victorias decisivas en Flandes y Lombardía. Por su parte, Felipe V articuló un núcleo fiel de consejeros tras las sonadas defecciones del verano precedente, castigando a sujetos que habían demostrado su lealtad al candidato Habsburgo. Sus tropas, lideradas por el duque de Berwick, se encaminaron hacia Levante. Antes de cruzar el reino de Valencia, en la villa de Almansa, se enfrentaron a la fuerza menor y poco cohesionada de los generales aliados Galway y Minas. Su victoria fue decisiva. Sin capacidad para detener las tropas de las Dos Coronas, los austracistas perderían Aragón y Valencia, reinos sobre los que se practicaron por vez primera en España los decretos de la *Nueva Planta*. [Fig. 5]

Esta medida hundía sus raíces en las decisiones tomadas durante la represión de la revuelta de la ciudad siciliana de Messina (1678) y en las experiencias de reforma política bajo Carlos II y el propio Felipe V. El monarca Borbón declaró en 29 de junio de 1707 la abolición inmediata de "todos los referidos fueros, privilegios, práctica y costumbre hasta aquí observados" en los reinos de Aragón y Valencia. La supresión de los particularismos jurídicos de ambos territorios dio paso a la aplicación de las leyes castellanas. Se trataba, por tanto, de una reducción que rompía con el sistema compuesto de articulación de la monarquía de España desde tiempos de los Reyes Católicos y los Austrias. Felipe V se había sentido agraviado por la rebelión de valencianos y aragoneses a su persona, pese a haberle jurado fidelidad a comienzos del reinado en tanto "su legítimo rey y señor".

Esta aplicación radical del derecho de conquista sobre dos de las provincias de la Corona de Aragón –que tomó cuerpo con la instauración de las reales audiencias en Zaragoza y Valencia– causó un efecto contradictorio. La resistencia de los partidarios del rey Carlos se robusteció y permitió a este mantener sus posiciones en gran parte de Cataluña y las recién conquistadas Baleares y Cerdeña. Solo la isla de Menorca no se integraría en su corona, ya que –al igual que Gibraltar– se mantuvo bajo el dominio fáctico británico. Contando con las tropas remitidas por el emperador José I, las flotas angloholandesas y levas y dinero enviado de las provincias italianas bajo soberanía carolina, el ejército aliado consiguió hacer frente al borbónico, mientras se trataba de dilucidar el futuro de la monarquía en las conferencias de La Haya y Geertruidenberg. El impacto de un crudo invierno, malas



[Fig. 5.] Buonaventura Ligli y Filippo Pallotta. Batalla de Almansa (1709).



[Fig. 6.] Jacob-Ferdinand Voet. Retrato de Luis Francisco de la Cerda y Aragón, duque de Medinaceli (c. 1688).

cosechas, revueltas populares y nuevas derrotas en el frente flamenco llevaron a Luis XIV a negociar una salida pactada al conflicto. Gran parte de sus tropas en suelo peninsular volvieron a Francia y las relaciones entre Madrid y Versalles casi degeneraron en una virtual ruptura. Felipe V contó, en 1709, con un decidido apoyo de la alta nobleza castellana y, bajo mando de Luis Francisco de la Cerda, duque de Medinaceli, se articuló un gobierno que trató de revertir la influencia francesa en la gobernanza madrileña. Por su parte, en la corte de Barcelona, las tensiones internas también alimentaron un clima de hostilidad entre Carlos III y su hermano José, que se resolvió favorablemente para los intereses del primero, al configurarse un gobierno cortesano –compuesto por antiguos ministros de Carlos II y Felipe V, en gran medida navarros, castellanos y napolitanos– que limitó la influencia del embajador imperial Francesco Moles y la presión política de Viena sobre las provincias italianas fieles a los Habsburgo. [Fig. 6]

Nuevas alternativas

El año 1710 sería el inicio del fin del conflicto a nivel peninsular. Los conflictos internos en Madrid llevaron a la prisión del primer ministro duque de Medinaceli, proceso que continuó al que poco tiempo atrás había tenido al duque de Orleans como principal damnificado de la camarilla cortesana. Mientras, los ejércitos aliados se vieron reforzados y el rey Carlos lanzó una ofensiva que anuló los dispositivos borbónicos de defensa en Cataluña y Aragón. Las batallas de Almenar y Zaragoza supusieron dos serios reveses a las tropas del rey Felipe, que tuvo que escapar precipitadamente a Madrid y, de ahí, al corazón de Castilla la Vieja, Álava y Navarra. La decisión de Carlos III de marchar a Madrid, a propuesta del embajador británico Stanhope, se tomó como la legitimación definitiva de su soberanía, pero a corto plazo supuso un desgaste que terminaría en un fracaso táctico de enormes consecuencias. La estancia madrileña del Habsburgo, durante el otoño de 1710, permitió a Felipe V rearmarse con las tropas remitidas por su abuelo. En dos combates en la Alcarria, el ejército aliado tuvo que hacer frente a la decidida contraofensiva borbónica. Los británicos capitularon en Brihuega y el resto de las tropas carolinas consiguieron retrasar el avance felipista en Villaviciosa de Tajuña. El retorno del rey Carlos a Barcelona y la posterior evacuación de Aragón demostraron que la pervivencia de las opciones peninsulares de la Casa de Austria sería efímera. [Fig. 7]

El fortalecimiento de Felipe V le afianzó en el trono de Madrid y le permitió prevenir nuevas medidas reformistas de la mano de su fiel ministro Jean Orry. El último esfuerzo bélico posibilitó el avance de las tropas francesas y las leales al rey Felipe sobre el Empordà y el corazón del principado de Cataluña. En la corte barcelonesa, la llegada de noticias del Imperio sacudió de nuevo la inestable corona de Carlos III. Su hermano, el emperador José I, falleció súbitamente en la primavera de 1711 y el monarca Habsburgo fue llamado a recibir su herencia dinástica. Como sucediese con su antepasado Carlos V, podía ocurrir que la corona imperial se uniese a la de España en su persona. Las posibilidades de sustentar la guerra en la península Ibérica cobraron nueva esperanza entre los partidarios carolinos y, a su vez, una gran preocupación entre los ministros liberales británicos. Si la guerra de Sucesión se había iniciado, entre otros motivos, como una forma para evitar el descalabro del equilibrio europeo ante la potencia de las Dos Coronas borbónicas, la resurrección del imperio carolino motivó alejó definitivamente a Londres de su antiguo aliado.

Utrecht, Barcelona y la imposición definitiva de la Nueva Planta

El año 1712, iniciado con la reciente coronación de Carlos VI en Frankfurt, tuvo como principal acontecimiento el desarrollo del congreso de Utrecht. El mantenimiento de las posiciones del soberano austriaco en Italia, Flandes y Centroeuropa contrastaba con la debilidad de la defensa de Cataluña. El mariscal conde de Starhemberg logró frenar el avance borbónico, pero la amplitud de los recursos de Felipe V hacía inviable una larga guerra en suelo peninsular. De hecho, la pujanza de actores políticos y financieros como los navarros y vascos afirmó su predominio social en las capas privilegiadas de la corte de Madrid y del comercio ultramarino para el resto de la centuria. En el plano americano, la hegemonía mercantil francesa, iniciada en 1701, dio paso a un nuevo sistema que quedó sancionado al firmarse las paces de Utrecht y Rastatt: Gran Bretaña recono-

[Fig. 7.] Anónimo austriaco. Batalla de Zaragoza (c. 1711-1720).





[Fig. 8.] Jacques Rigaud,Asedio de Barcelona (1714).

cía la soberanía de Felipe V a cambio del monopolio de la introducción de esclavos africanos en las Indias castellanas (el asiento), el denominado *navío de permiso* y, por último, el control de las estratégicas plazas de Gibraltar y Menorca, fundamentales para el comercio mediterráneo inglés.

Los acuerdos entre los gabinetes de Versalles, Madrid y Londres zanjaron uno de los frentes bélicos de la guerra de Sucesión. El emperador Carlos no se dio por vencido en sus aspiraciones españolas y mantuvo activa la defensa de Cataluña, cada vez más presionada por la pinza militar borbónica. La emperatriz Isabel Cristina, que había quedado como regente en Barcelona, recibió la orden de su esposo de abandonar su corte en 1713. En su lugar quedaría el mencionado Starhemberg, asistido por las instituciones privativas catalanas y un nutrido cuerpo militar. El curso del negociado diplomático en Utrecht favoreció el establecimiento de acuerdos puntuales en España. Starhemberg capituló favorablemente la salida de la mayor parte de las tropas imperiales hacia Italia. Solo quedarían, en adelante, tropas regulares catalanas y voluntarios de las diversas naciones de la monarquía carolina para defender las plazas del Principado que todavía no habían caído en manos de Felipe V y Luis XIV: Barcelona y Cardona. El mariscal Berwick, principal general de las tropas felipistas, destinó todos sus recursos para aislar las fortificaciones barcelonesas hasta su toma por capitulación o asalto. La Junta General de Brazos, conformada por la Generalitat, el Consell de Cent y el brazo militar de las cortes, decidió por común acuerdo mantener la resistencia a ultranza en julio de 1713. Varios embajadores del Principado pasaron a Viena, La Haya y Londres para solicitar una salida acordada favorable a Cataluña, evitando medidas punitivas por parte del rey Felipe. El denominado *Cas dels Catalans* trató de movilizar a las corrientes de opinión europea frente a las presiones de Felipe V, pero los diplomáticos de los Comunes nada lograron a su favor. [Fig. 8]

Durante el mes de agosto de 1714 había quedado de manifiesto la soledad de los resistentes ante la imposibilidad de Carlos VI de conseguir la ayuda británica. Barcelona sufrió diversos asaltos generales que fueron repelidos por las milicias y cuerpos reglados de la guarnición bajo mando de Antonio de Villarroel. La caída de los convoyes de víveres y municiones que se conducían a la plaza en manos borbónicas y el fracaso de varios intentos de capitulación formal dieron paso a la decisión de Berwick de tomar la ciudad en un último asalto. Durante la madrugada del 11 de septiembre de 1714, las tropas francesas y las Guardias Reales felipistas se abalanzaron sobre las brechas de las murallas y baluartes. La feroz resistencia no impidió el acceso a la ciudad por el ejército borbónico. Finalmente, Berwick y Villarroel ultimaron la capitulación, que evitó *in extremis* el pillaje y saqueo de la ciudad. Pocas semanas después caería el castillo de Cardona y, en 1715, las islas de Ibiza, Formentera y Mallorca, que habían mantenido su obediencia a Carlos VI pese a la imposibilidad de soporte militar de la corte de Viena. La *real indignación* del rey Felipe recayó sobre catalanes y mallorquines, al igual que había sucedido años atrás con valencianos y aragoneses, imponiéndose de inmediato los decretos de la Nueva Planta y homogeneizándose su sistema administrativo y judicial con los vigentes en la Corona de Castilla [Fig. 9]. ■


NUEVA PLANTA
DE LA
REAL AUDIENCIA
DEL
PRINCIPADO
DE
CATALUÑA,
ESTABLECIDA
POR SU MAGESTAD,
CON DECRETO DE DIEZ Y SEIS
de Enero de mil setecientos y diez y seis.

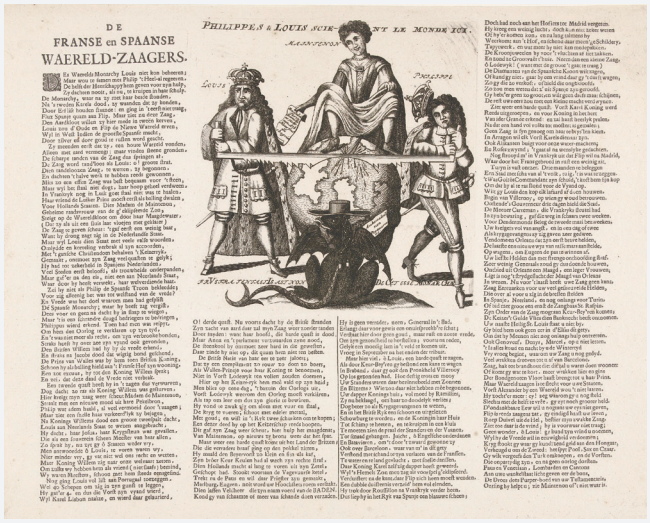
En Barcelona: Por JOSEPH TEXIDÓ, Impreſſor del Rey N. Sr.
Se hallará en ſu caſa, en la calle de Santo Domingo.

[Fig. 9.] Portada de los decretos impresos de la Nueva Planta de la real audiencia de Barcelona (1716).

Pie de fotografía provenientes de Wikimedia Commons.

La correlación de fuerzas en el escenario europeo: contexto internacional de los tratados de Utrecht

Núria Sallés Vilaseca. *Universitat Pompeu Fabra*



[Fig. 1.] Luis XIV y Felipe V (cuya corona se tambalea) se reparten el mundo. Grabado holandés procedente del Rijksmuseum (1706).

La Guerra de Sucesión: entre la fuerza militar y la habilidad diplomática

El estallido de la Guerra de Sucesión española fue inevitable a partir del momento en que Luis XIV aceptó públicamente el testamento de Carlos II, que designaba a Felipe de Anjou como heredero de la monarquía hispánica en su conjunto. A pesar de los tratados de partición –el último de los cuales concluido aquel mismo año de 1700–, la oportunidad de establecer a su nieto como rey al sur de los Pirineos pesó más que el compromiso contraído con las potencias marítimas. La dinastía borbónica se instalaba así en el trono español. El nuevo rey de España, Felipe V, llegó a Madrid en febrero de 1701, acompañado de un séquito y familia francesa y puso en marcha rápidamente una nueva institución, el Consejo de Despacho, que facilitaba la injerencia francesa en el proceso de toma de decisiones.

Las potencias europeas, particularmente las llamadas potencias marítimas (Inglaterra y las Provincias Unidas de los Países Bajos), observaban con recelo los primeros gestos pro-franceses de Felipe V, en los que adivinaban el patrón de un comportamiento solícito que Luis XIV sabría aprovechar. El rey de Francia hizo poco para calmar las aguas: no hubo ningún gesto para asegurar la separación de las coronas francesa y española, si llegaba el caso de que Felipe se convirtiera también en heredero de la de su abuelo; introdujo sus tropas en los territorios hispánicos de Flandes y el ducado de Milán, para asegurar su dominio; y planteó el convoy francés para la flota española dirigida a América, insinuando así las posibilidades de una participación francesa en el comercio hispanoamericano y en sus beneficios. A consecuencia de ello, Leopoldo I, emperador del Sacro Imperio Romano-Germánico, Guillermo III, rey de Inglaterra, y los Estados Generales de las Provincias Unidas concluían el 7 de septiembre de 1701 el tratado de La Haya, en el que los tres firmantes se comprometían a mantener una política conjunta para evitar la unión de Francia y España bajo un único gobierno, y a coordinarse militarmente en la previsible guerra para evitar la acumulación desmedida de fuerzas en el seno de la Casa de Borbón. [Fig. 1]

Las declaraciones de guerra de los miembros de la Alianza de La Haya, a principios de 1702, convirtieron el tablero europeo en escenario de operaciones bélicas: dieron comienzo a las campañas en Flandes y en el norte de Italia, involucrando allí a los pequeños príncipes soberanos italianos dependientes del Imperio, pero cercados por las tropas hispano-francesas borbónicas. El escenario italiano se revelaría como uno de los puntos clave del enfrentamiento entre las potencias europeas.

La guerra no llegaría a la península ibérica hasta la entrada de Pedro II de Portugal en la Alianza anti-borbónica, en mayo de 1703, en virtud del tratado de Lisboa. Fue también el momento de reformulación del objetivo de los aliados: en Lisboa se confirmó que la idea de la partición quedaba atrás, y en su lugar se alzaba la conversión del archiduque Carlos, hijo menor de Leopoldo I, en Carlos III, rey de España. La alianza portuguesa facilitaba, asimismo, una primera vía de acceso al corazón de la península; el pacto de Génova, la toma de Barcelona en 1705 y la aclamación pública de Carlos –llevado a bordo de la flota británica– en la capital catalana proporcionarían la segunda. La celebración de las Cortes Generales catalanas convertía al archiduque formalmente en conde de Barcelona y, con ello, materializaba la existencia de una alternativa al poder y gobierno de Felipe V.

A partir de entonces, el curso de la guerra sufrió vaivenes sucesivos: en 1706, el año de los milagros para los integrantes de la Alianza, la batalla de Ramillies dejaba Flandes a merced de los austríacos, y las victorias militares aseguraban la preeminencia austríaca en Milán y –ya en 1707–



[Fig. 2.] Profecía del eclipse solar. Este grabado representa a Luis XIV, Madame de Maintenon y Felipe V observando un eclipse solar, símbolo de los fracasos militares del Rey Sol en 1706. Procedente del Rijksmuseum (1706).

también en el reino de Nápoles. Merced al doble frente en la península ibérica, Carlos III consiguió en 1706 entrar en Madrid, aunque su permanencia fue muy breve, y se repetiría solo en 1709. España no era una prioridad para los aliados, lo que permite entender la rápida recuperación de terreno por parte de los ejércitos borbónicos, que vencieron en Almansa en 1707 y rindieron Tortosa en 1709. No se producirían victorias hispano-francesas semejantes en los escenarios europeos, que seguirían activos, pero sin variaciones importantes. [Fig. 2]

La búsqueda de la paz: de Londres a Utrecht

Desde 1709, con una hacienda exhausta y una crisis de subsistencias en varias regiones del reino, Luis XIV valoraba ya la posibilidad de llegar a un acuerdo diplomático que pusiese fin a la larga guerra por la sucesión española. Tuvo discretas conversaciones con los aliados en La Haya (1708) y en Gertruydenberg (1709), encaminadas a explorar qué peticiones plantearían la reina británica y los Estados Generales para retirarse de la contienda. El contexto ponía al rey de Francia en una situación precaria para negociar: era patente su incapacidad de asegurar su frente septentrional, al tiempo que mantenía un ejército activo y abastecido en España. Lo descabellado y humillante de las peticiones aliadas –nada menos que emplear las tropas francesas para echar a Felipe V del trono español– dio al traste con estos primeros contactos.

La oportunidad para la salida negociada llegó por otras vías. Los miembros de la Gran Alianza se encontraban progresivamente más divididos sobre el objetivo final de su participación en la contienda. El gasto militar disparado y sostenido durante casi una década era para todos ellos un problema. En Inglaterra, además, la victoria tory en las elecciones al parlamento británico de octubre de 1710, y la designación de un ministerio compuesto de miembros de este partido –en el que destacarían Lord Bolingbroke y Lord Oxford– fue determinante para hacer posible la negociación de una "buena paz" para la nación británica. Particularmente, Bolingbroke consideraba que la política de los *whigs* en aquello que tocaba a las operaciones bélicas era del todo equivocada. Luis XIV supo ver aquí la ocasión para dividir a la Gran Alianza, y ofreció a Gran Bretaña un acuerdo que asegurase sus intereses comerciales en España, y en espera de que luego fuese la reina británica quien presionara a sus confederados para que desistieran de continuar el conflicto bélico.

Un suceso inesperado ayudó a consolidar esta posibilidad: en abril de 1711 el emperador José, hijo mayor y sucesor de Leopoldo I, murió prematuramente dejando los dominios de los Habsburgo a su hermano menor, Carlos III de España, convertido entonces en rey de Alemania, Hungría, Bohemia y Croacia, y nombrado emperador con el nombre de Carlos VI. Para los miembros de la Gran Alianza dejaba de tener sentido la pretensión de seguir la guerra hasta que Carlos dominase también los territorios de las Coronas de Castilla y Aragón, lo que le hubiera convertido en el monarca más formidable de Europa.

Unos muy discretos contactos entre el ministerio británico y el ministerio francés prepararon el camino que llevaría a la convocatoria del congreso formal de paz en la ciudad neerlandesa de Utrecht, formalmente inaugurado en enero de 1712. Fue allí donde se reunieron los plenipotenciarios, ministros y enviados de los soberanos europeos que, de una u otra forma, se habían visto involucrados en la larga guerra por la sucesión española. Las numerosas delegaciones diplomáticas convirtieron el congreso en un suceso social y cultural de primer nivel, en paralelo a su importancia política para la redefinición de numerosos problemas dinásticos y territoriales. Nacía una nueva práctica de la diplomacia ceremonial y de congreso, marcada por la cultura nobiliaria, la ceremonia pública y la circulación de la información impresa. Sin embargo, el acuerdo primordial para acabar la guerra –el acuerdo franco-británico– se había discutido previamente en secreto. [Fig. 3]

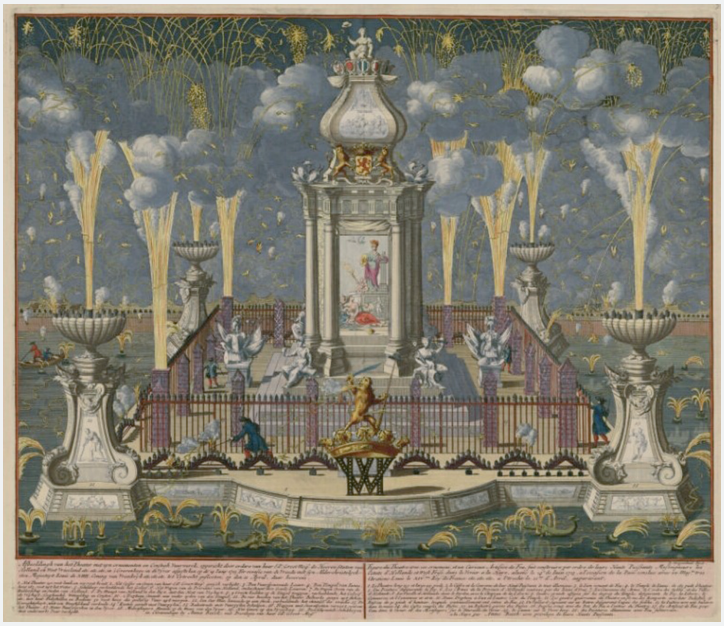


[Fig. 3.] Escenas de la Paz de Utrecht. Grabado procedente del Rijksmuseum (1713).

La Paz de Utrecht: principales tratados y consecuencias

La Paz de Utrecht comprende una veintena de tratados principales y complementarios, y se vio completada con otros acuerdos firmados en Rastatt y Baden. La base para el fin de las operaciones militares se asentaba en una convención preliminar, firmada el 14 de marzo de 1713, que establecía la neutralidad en la península itálica (esto es, el abandono de los intentos de Luis XIV de ganar terreno dominado por los austríacos) y la evacuación de Cataluña (es decir, la retirada de los ejércitos imperiales que quedasen en el Principado, así como la salida de Barcelona de la emperatriz). De entre los compromisos concluidos destaca el tratado de 11 de abril de 1713 entre Luis XIV y la reina Ana, los Estados Generales, Portugal, Saboya y Prusia, que efectivamente dejaba al emperador Carlos VI sin el apoyo de sus antiguos aliados. Por su parte, los ministros plenipotenciarios de Felipe V se incorporaron a la negociación tardíamente, puesto que Luis XIV prefería mantener la iniciativa diplomática en sus manos y negar capacidad de maniobra a su nieto. Los diplomáticos españoles firmaron su tratado con la reina Ana de Inglaterra el 13 de junio de 1713. [Fig. 4]

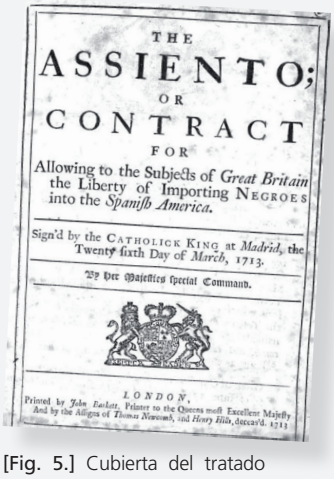
La historiografía ha valorado la paz de Utrecht –desde una perspectiva de largo plazo– como el momento en el que se



[Fig. 4.] Fuegos artificiales en Utrecht en ocasión de la firma de la paz entre Luis XIV y los Estados Generales de las Provincias Unidas, el 11 de junio de 1713. Grabado procedente de la Bibliothèque de l'Institut National d'Histoire de l'Art (1713).

consolida un nuevo concepto en la discusión diplomática y en la teoría de las relaciones internacionales: el principio del equilibrio entre las potencias. El equilibrio se presenta, bajo esta luz, como un perfeccionamiento del principio de la soberanía territorial en la forma en que se había establecido en la Paz de Westfalia. Es a la vez una fórmula para enmarcar las negociaciones entre los soberanos europeos, y para interpretar los movimientos estratégicos que se sucederán durante el siglo XVIII al calor de diversos conflictos sucesorios de compleja resolución (principalmente, las guerras de sucesión en Polonia y en Austria, y los conflictos sucesorios en Parma, Piacenza y Toscana). En segundo término, es necesario recalcar también que prevaleció en buena parte de los casos el derecho de disfrute del territorio efectivamente conquistado: no se discutió el dominio de Carlos VI en Nápoles y Cerdeña; tampoco Flandes o Milán fueron devueltos a Felipe V. El puerto de Mahón y Gibraltar quedaron, asimismo, en manos de los británicos, que los controlaban desde 1704 y 1708 respectivamente.

El acuerdo franco-británico firmado en Utrecht aseguraba que el reparto de los territorios de la monarquía hispánica se haría efectivo; garantizaba la separación de la Corona francesa y la Corona española, que no se podrían reunir jamás en una única persona; y estipulaba las concesiones básicas que Gran Bretaña plantearía a los dos monarcas borbónicos, y que Luis XIV les ayudaría a conseguir ante la previsible resistencia de Felipe V. Estas concesiones a los ministros británicos incluían el compromiso de Luis XIV y de Felipe V de respetar la sucesión británica en la línea protestante (y, en consecuencia, de no ofrecer ningún tipo de apoyo a Jacobo Estuardo, católico e hijo de quien había sido el último monarca católico de Inglaterra); la conservación por parte de los británicos de la plaza de Gibraltar y el puerto de Mahón; y un conjunto de concesiones comerciales, piedra de toque de las peticiones británicas, y mecanismo para compensar las haciendas pública y privadas, así como al Parlamento, del largo esfuerzo bélico. La cláusula de la nación más favorecida, la concesión del Asiento de Negros (para abastecer las Indias de mano de obra esclava de origen africano), y el privilegio suplementario de enviar a los territorios hispánicos en América un navío anual de 500 toneladas (que podría comerciar en pie de igualdad como si de uno más de la flota española se tratara) fueron, desde 1713 y hasta 1750, las rendijas por las que se coló el contrabando británico que convertía en papel mojado el supuesto monopolio español en el que se basaba el intercambio colonial. [Fig. 5]


THE
ASSIENTO;
OR
CONTRACT
FOR
Allowing to the Subjects of *Great Britain* the Liberty of Importing NEGROES into the *Spaniſh America*.
Sign'd by the CATHOLICK KING at *Madrid*, the Twenty ſixth Day of *March*, 1713.
By Her Majeſties ſpecial Command.
LONDON,
Printed by *John Baskett*, Printer to the Queens moſt Excellent Majeſty And by the Aſſigns of *Thomas Newcomb*, and *Henry Hills*, deceas'd. 1713

[Fig. 5.] Cubierta del tratado del Asiento concluido entre Felipe V y la reina Ana de Inglaterra (1713).

Además de reconocer y reforzar la supremacía comercial británica, en Utrecht se sentaron también las bases para la proyección de Gran Bretaña a una posición de "control" y de arbitraje del continente. Ello no se debía a ganancias económicas o territoriales, sino a un reconocimiento implícito a la "potencia" de la grande de las dos *puissances maritimes*, convertida en "guardián" del equilibrio entre los grandes estados europeos. Se recogían aquí los frutos de una política ambiciosa en la arena internacional desde el reinado de Guillermo III (muy especialmente mediante los tratados de partición), y de una potencia naval determinante. El ministerio tory de la



[Fig. 6.] Herman Moll. Mapa de los territorios donde operaría la nueva South Sea Company. Procedente de la Biblioteca Nacional Francesa (1711).

reina Ana supo sacar ventaja de la Paz en Utrecht, y a pesar de la cesura que supuso el inicio del reinado del primero de los Hannover, Jorge I, la posición de Gran Bretaña en el escenario internacional no disminuyó en absoluto. [Fig. 6]

La consolidación de la paz: del Tratado de Utrecht al Tratado de Viena

Los Tratados de Utrecht no trajeron la paz al continente europeo. No solo lograron el consenso por la vía de no dejar a ninguno de los implicados totalmente satisfecho; principalmente fracasaron en la consecución de un tratado de paz entre Felipe V de España y el emperador Carlos VI (Carlos "III"). Y este tratado era, como se demostró entre 1715 y 1719, totalmente indispensable para garantizar la tranquilidad de Europa. La partición de la monarquía de Carlos II el Hechizado era una realidad. Pero la fórmula estable para asegurar una correlación de fuerzas equilibrada entre la Casa de Habsburgo y la Casa de Borbón no era simple, ni las dos "Majestades Católicas" se veían inclinadas a renunciar a parte de sus derechos en pro de una paz común, tan deseada por Francia –especialmente después de la muerte de Luis XIV, durante la regencia de Felipe de Orleans– y Gran Bretaña.

El equilibro era una fórmula para expresar un sistema político deseable en el que todos los estados europeos estaban interesados. No era un sistema político bien determinado: consistía en la oposición a la monarquía universal, o a la grandeza "excesiva" de un solo monarca, que resultaba de interés común para el resto. Sin embargo, el aspecto del equilibrio europeo no era claro ni gozaba de un consenso suficientemente amplio. Luis XIV se tomó el *statu quo* a la conclusión de los tratados de Utrecht como su fórmula del equilibrio, un orden que debía ser conservado y perpetuado. En la raíz de esta elección yacía una aproximación pragmática que tendía a consolidar la paz, tan necesaria para su reino, lo más pronto posible. Jorge I, el rey protestante de Gran Bretaña, mantenía la misma posición pragmática: la ausencia de una nueva guerra era el mejor modo de asegurar que el pretendiente católico al trono británico, Jacobo Estuardo, no encontrara en el río revuelto una nueva posibilidad para intentar arrebatarle la corona.

La alianza franco-británica nacida en 1710-1712 en los acuerdos previos a Utrecht se vio gradualmente consolidada en la década siguiente, a medida que los dos gobiernos tomaban la iniciativa para pacificar conjuntamente –y de un modo que les fuera favorable– el continente europeo. Esta alianza franco-británica era –aparte de un mecanismo de protección mutua– la forma más pragmática de evitar un nuevo estallido bélico. Se presentaba como una defensa de lo que se había concluido en Utrecht, aunque con ello se enmascaraba la parcialidad de esta defensa y los intereses muy específicos que encerraba. Dos eran evidentes, a ojos de todo el mundo: el compromiso de respeto a la sucesión británica en la línea protestante –parte integrante de múltiples de los tratados de Utrecht– protegía personalmente a Jorge I y a sus sucesores inmediatos, al reducir las posibilidades de éxito de un levantamiento jacobita, que no encontraría apoyos internacionales. La renuncia de la rama española de la Casa de Borbón a



[Fig. 7.] Jean-Baptiste Santerre. Retrato de Felipe III de Orléans, el Regente, con la banda del Orden del Santo Espíritu y armadura (1717).

cualquier herencia francesa, y la renuncia recíproca de la rama francesa de la Casa de Borbón a cualquier herencia española, tranquilizaban al regente francés, el duque de Orleans, ante la posibilidad de que Felipe V tuviera algún día el deseo de reivindicar sus derechos como nieto de Luis XIV. [Fig. 7]

Fue imprescindible aglutinar a más potencias europeas en torno a la misma idea de qué debía ser el equilibrio, con la intención de establecer un núcleo de príncipes que fuesen capaces (gracias a su fuerza combinada) de disuadir cualquier intento de alterar la situación. El éxito de este discurso anti-hegemónico residía en la creación de un consenso alrededor de los acuerdos de Utrecht. Aunque parezca paradójico, ampliar el consenso alrededor de los tratados de Utrecht requería modificarlos, perfeccionarlos y adaptarlos, haciendo nuevas concesiones que convenciesen a los soberanos reticentes. Este esfuerzo ofrecía, en contrapartida, la posibilidad de vincular entre sí a los grandes príncipes de Europa, en un esquema de seguridad colectiva, pero también de vigilancia mutua.

Quedaban grupos y soberanos profundamente descontentos con la situación que se venía consolidando a raíz de los tratados de Utrecht. Jacobo Estuardo y sus partidarios, los jacobitas, eran el ejemplo más claro. También los húngaros o los catalanes serían fácilmente empujados a nuevas revueltas, al encontrarse desamparados después de su participación en la guerra de Sucesión, de la que no sacaron ninguna ventaja, a pesar de las promesas recibidas. En Francia, una facción cortesana consideraba que la regencia después de la muerte de Luis XIV debería haber recaído en Felipe V. Algunas de las provincias del país (Bretaña, por ejemplo) amenazaban dcon rebelarse a la presión que suponía la nueva estructura recaudatoria a manos de los intendentes desplegados por Luis XIV. Cada uno de estos problemas era una mina soterrada que

amenazaba estallar cuando el sistema europeo mostrase su debilidad. [Fig. 8]

La fuerza de los tratados fue puesta a prueba muy temprano, desde 1717, en el nuevo conflicto entre Felipe V y el emperador Carlos VI que conocemos bajo el nombre de Guerra de la Cuádruple Alianza. El problema clave era la reivindicación de Felipe V de Cerdeña, Sicilia y Nápoles, que consideraba –ya en 1717– cedidas demasiado fácilmente a causa de la flexibilidad que Luis XIV había mostrado al negociar la paz de Utrecht. Le interesaba además defender los derechos de los hijos de la reina de España, Isabel de Farnesio, a los ducados de Parma, Piacenza y Toscana, cuya sucesión se temía compleja por la falta de herederos directos. La alianza franco-británica, ampliada con el apoyo de austríacos y saboyardos, consiguió calmar de nuevo las aguas, a pesar de la amenaza real de ver estallar de nuevo una guerra de dimensiones continentales. El tratado de La Haya, en 1720, planificaba una solución para cada uno de los varios puntos de conflicto abiertos entre Felipe V y Carlos VI, siguiendo la propuesta de los auto-nombrados mediadores, el rey de Gran Bretaña y el regente francés. Los dos Reyes Católicos, el de España y el emperador, finalmente se reconciliarían a través del Tratado de Viena, en 1725. ■



[Fig. 8.] Atribuido a Alexis Simon Belle. Retrato de Jacobo Estuardo, pretendiente católico al trono británico, en su niñez (1703).

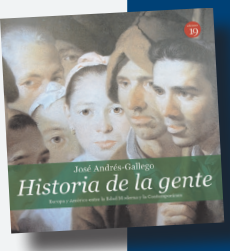
Nota sobre derechos de las imágenes del Artículo 3:

Las figuras 5, 7, y 8 proceden de Wikimedia Commons, donde se declaran también de dominio público.
Las figuras 1, 2, 3, 4, y 6 proceden de la base de imágenes Europeana, que las tiene identificadas como de libre uso incluso con fines comerciales, aunque solicita atribución al archivo de origen.

La nota legal que las acompaña declara:
Public Domain Mark 1.0
No Copyright
This work has been identified as being free of known restrictions under copyright law, including all related and neighboring rights.
You can copy, modify, distribute and perform the work, even for commercial purposes, all without asking permission. See Other Information below.

LIBROS

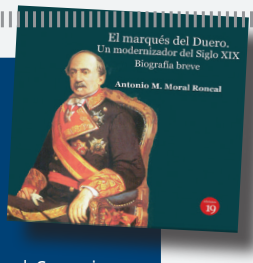
José Andrés Gallego, *Historia de la gente. América y Europa entre la Edad moderna y la contemporánea*, Madrid, Ediciones 19, 2016, 392 páginas. 18 euros.



Este libro es una edición renovada de un volumen cuyo planteamiento y desarrollo son muy pocos comunes entre los que se hacen en España, lo cual puede ser muy interesante y atractivo para los docentes de Educación Secundaria. Y es que tiene por objeto aquello que la mayoría de los historiadores excluyen de las síntesis: el desarrollo del individualismo, la relación de vecindad, la alimentación y el hambre, el niño, la elección del cónyuge, el desinterés por las letras, las consecuencias familiares y sociales del rigor sexual, la casa, los criterios urbanísticos, la unificación de los gustos, la correspondencia, la imprenta y las lecturas, el oficio de sabio, la intolerancia, el antisemitismo, la mendicidad... La lista de temas se amplía hasta cerca de un centenar agrupados por capítulos que, como los propios epígrafes, resultan poco convencionales y, por ello, acercan al profesor y al estudiante de Secundaria a la vida cotidiana.

Ignacio Olábarri

Antonio Manuel Moral Roncal, ***El marqués del Duero. Un modernizador del siglo XIX***. Biografía Breve. Madrid, Ediciones 19, 2017, 148 páginas. 9 euros.



Acercamiento biográfico a uno de los personajes más atractivos del reinado de Isabel II y el Sexenio Revolucionario: Manuel Gutiérrez de la Concha, marqués del Duero. Publicado dentro de la colección Biografía breve de esta editorial, puede ser utilizado perfectamente por estudiantes de Secundaria, al no contar con un aparato de notas, habitual en otros estudios, y aportar un interesante elenco de ilustraciones de la época.

Los españoles del siglo XIX concibieron su época como una etapa de modernidad. Su siglo debía ser el del progreso, un tiempo radicalmente nuevo, acelerado, pleno de posibilidades y avances. Manuel Gutiérrez de la Concha, marqués del Duero, no fue ajeno a ese ambiente, de tal manera que sus mismos contemporáneos lo caracterizaron como un modernizador en materia militar, en proyectos agrícolas y en pensamiento político. En una España donde se advertía un futuro lleno de expectativas y de promesas –también de temores y de amenazas– se extendió con rapidez la clara conciencia de una naciente modernidad plena de oportunidades. El marqués del Duero impulsó la renovación en la estrategia militar del ejército español, fundó colonias agrícolas, impulsó fábricas y técnicas agropecuarias, y apoyó un proyecto político centrista para un tiempo convulso: la Unión Liberal.

Francisco Javier González

LOS PERMISOS RETRIBUIDOS

Los permisos retribuidos son aquellas licencias que permiten ausentarse del puesto de trabajo, por los motivos recogidos en la norma, con derecho a remuneración.

El Estatuto los regula con carácter de mínimos, y a través del contrato individual o de los convenios colectivos, se podrán mejorar o se podrán añadir requisitos para su disfrute. Los permisos retribuidos se contemplan en el Artículo 37.3 ET y son:

(i) Matrimonio. Su duración es de 15 días naturales. La problemática en este permiso surge en dos sentidos: **A.** Su extensión a la inscripción de parejas de hecho. Ya son muchos los Convenios Colectivos que lo reconocen, sin embargo, la jurisprudencia sigue siendo restrictiva en este sentido. Y **B.** El periodo de su disfrute. La fecha del matrimonio está incluida dentro de esos 15 días, salvo que el matrimonio se celebre en día no laborable para el trabajador, en cuyo caso comenzará en el primer día laboral siguiente. Es decir, que si el matrimonio se celebra en viernes, y es día laborable para el trabajador, será el primer día del permiso, y serán el sábado y el domingo los días segundo y tercero del permiso retribuido.

(ii) Fallecimiento, enfermedad grave, hospitalización o intervención quirúrgica sin hospitalización, de parientes hasta el segundo grado. Dos días, o cuatro si se requiere desplazamiento. Familiares hasta el segundo grado de consanguinidad incluye: padres, hijos, hermanos, abuelos y nietos. Y afinidad: suegros, cuñados, yerno, nuera, abuelos y nietos políticos. Es decir, que se tendría derecho para acudir al entierro del abuelo del cónyuge, pero no para acudir al del propio tío, ya que un tío es tercer grado y no segundo.

Este puede ser uno de los permisos que más divergencias produzca, por ejemplo:

–¿Qué se entiende por desplazamiento? Si el Convenio Colectivo no especifica nada, jurisprudencialmente es admitido que se produce desplazamiento cuando hay que viajar a otra provincia o el trayecto supera los 200 km.

–¿Cuándo puedo disfrutarlo? Respecto al cómputo, si es por hospitalización, se entiende que no pueden solaparse con los días de descanso del trabajador. Sin embargo, en caso de fallecimiento, computan desde el hecho causante.

–¿Generan derecho al permiso la hospitalización por parto o cesárea? La respuesta es sí, siempre que medie hospitalización, y así lo dejó indicado el Tribunal Supremo en su Sentencia de 23/04/09: "Se reconoce el derecho de los trabajadores a disfrutar de la licencia o permiso retribuido por hospitalización de un pariente de hasta segundo grado de consanguinidad o afinidad en caso de parto, aunque sea un parto normal y sin complicaciones". A pesar de ello, muchos departamentos de RRHH a día de hoy, siguen considerando que solo existirá el derecho a permiso en caso de intervención con cesárea; no así, si fuera parto natural.

(iii) Un día por traslado de domicilio habitual.

(iv) Para el cumplimiento de un deber inexcusable de carácter público y personal, por el tiempo indispensable. Existían discrepancias sobre la posibilidad de que, con sujeción al presente permiso, se podía asistir a consulta médica con los hijos menores. Sin embargo, una Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Galicia, del pasado mes de julio de 2017, ha rechazado esa posibilidad. Por lo que, a no ser que el Convenio Colectivo o el Contrato Individual lo recoja, no existe amparo para este tipo de ausencias.

(v) Para realizar funciones sindicales o de representación de los trabajadores.

(vi) Realización de exámenes prenatales, técnicas de preparación al parto, en los casos de adopción o acogimiento, para la asistencia a las sesiones de información y entrevistas. Por el tiempo indispensable.

En el **Convenio Colectivo de la Enseñanza Concertada**, podemos encontrar las siguientes especialidades;

(i) En el permiso por fallecimiento, enfermedad o accidente grave y hospitalización, el permiso es de 3 días no de 2. Y se especifica lo que supone desplazamiento fijándolo en 150 km, extendiendo en estos supuestos el permiso a 5 días. Si es intervención quirúrgica sin hospitalización son 2 días. También 5 en caso de desplazamiento.

(ii) Conceden un día por boda de parientes hasta el segundo grado, coincidente con el día de la ceremonia.

Por su lado, el **Convenio Colectivo de la Enseñanza Privada**, recoge las siguientes mejoras y requisitos respecto al Estatuto de los Trabajadores;

(i) Preaviso de 15 días para disfrutar del permiso de matrimonio.

(ii) En el caso de nacimiento, hospitalización, enfermedad o accidente grave o intervención quirúrgica, el permiso será de 3 días. Si hay que desplazarse a otra comunidad autónoma, será de 5 días. Para trabajadores extranjeros que tengan que acudir a su país, 6 días.

(iii) Un día por boda de familiar hasta el segundo grado.

En muchas ocasiones, los departamentos de RRHH tienen dudas respecto al disfrute de los permisos retribuidos; es conveniente, en caso de negativa, asesorarse. No siempre existe una solución generalizada, y son los Juzgados y Tribunales los que darán respuesta en cada caso. ■

García·Pi ABOGADOS



Horario de atención a los colegiados:
martes y jueves, previa cita telefónica en el teléfono 914 471 400
y por correo electrónico:
asesoriajuridica@cdlmadrid.org

Centro Universitario La Salle:

Formando maestros para los nuevos tiempos

Continuación del artículo publicado en el Boletín n.º 270 de septiembre de 2017

El Centro Universitario viene aplicando desde hace años una propuesta innovadora que pretende aportar calidad a la formación de los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria. El fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Juan Bautista de La Salle, estableció los cimientos de la Pedagogía Lasaliana basada en la experiencia directa adquirida mediante la creación de una red de escuelas. Ya en sus inicios las propuestas fueron innovadoras para su época y sus aportaciones fueron recogidas en varias publicaciones; las más relevantes fueron "La Guía de las Escuelas Cristianas", publicada en Aviñón en 1720 y "Reglas de urbanidad y cortesía cristianas", editada en Reims en 1703. Como fruto de la experiencia acumulada en el desarrollo de las obras educativas del Instituto durante estos tres últimos siglos, se ha puesto en marcha una pedagogía que considera al maestro como un mediador, como una persona cercana que acompaña al alumno, preocupado por el progreso integral de los niños y jóvenes, comprometido con la realidad de la educación de su tiempo, y con preferencia hacia los más desfavorecidos, aunque abierto a todos e involucrado en la mejora educativa y en la innovación.



Campus La Salle en Madrid (sia@lasallecampus.es)

En la actualidad, y adaptado al contexto universitario, su legado se actualiza mediante el modelo pedagógico y metodológico del CSEU La Salle. Como aspectos principales se pone el énfasis en el desarrollo de un estilo educativo centrado en la persona, que persigue la formación integral y la educación en valores mediante el acompañamiento al estudiante y una apuesta por el compromiso con la transformación y la mejora de la sociedad, a través de la investigación, la innovación, la calidad y el rigor científico en la formación universitaria. Como centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid, mantenemos una estrecha colaboración con esta prestigiosa Universidad, lo que nos permite estar conectados con la realidad universitaria y con su evolución.

En el CSEU La Salle entendemos que un profesional dedicado a la relación con personas y, en concreto, a la educación de los más pequeños, debe hacerse de forma integral. Es fundamental que los futuros maestros sean capaces de establecer una mirada sobre los niños y los jóvenes y sobre la labor educativa basada en el respeto a su proceso evolutivo y en la valoración de la importancia de su quehacer cotidiano. Por otra parte, la mejora de las habilidades necesarias para motivar y acompañar a los alumnos en su proceso de maduración y la adquisición de las destrezas para mediar entre la realidad y el aprendizaje del estudiante son aspectos imprescindibles. A esto hay que añadir la importancia del trabajo con uno mismo como herramienta para el perfeccionamiento profesional y personal que, junto con el compromiso con la profesión y la sociedad, contribuyen a una actitud proactiva en su labor docente. Para ello, ponemos en marcha varias estrategias, como la acción tutorial con los alumnos, basada en los planteamientos actuales del *coaching* y que garantiza el seguimiento individualizado y el acompañamiento durante el proceso de aprendizaje de las competencias profesionales y el desarrollo personal de los futuros maestros.

Algunas de las competencias que priorizamos en la formación de los futuros docentes tienen que ver con el trabajo en equipo desde un modelo de aprendizaje cooperativo: el conocimiento y manejo práctico de las TIC, la calidad de la competencia lingüística del inglés, mediante complementos formativos, preparación de los certificados oficiales, tertulias, proyectos de intercambio con centros educativos europeos y diversas metodologías activas, como el aprendizaje globalizado y el trabajo por proyectos. La mejor forma de lograr que los futuros educadores tengan una buena capacitación es permi-

tirles experimentar las metodologías de calidad que se están desarrollando en el ámbito educativo.

PRÁCTICAS

Otro pilar fundamental de nuestra propuesta formativa es el contacto con la realidad profesional actual, ya que somos conscientes de que la educación puede mejorar y está mejorando gracias a muchos colegios y profesionales que están aplicando buenas prácticas e incorporando innovaciones educativas exitosas. La principal medida para lograrlo es la implementación de un plan, durante todos los años de la carrera, que permite a los estudiantes colaborar en colegios y escuelas de prestigio con los que se tiene una sólida relación. Además ofrecemos un abanico de opciones que facilitan a nuestros alumnos el contacto directo con diversos centros educativos: seminarios de innovación, visitas, realización de talleres y de formación complementaria sobre temáticas concretas, oferta de títulos de experto sobre métodos de éxito educativo, como metodologías innovadoras para el cambio en la escuela, atención temprana, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, dirección de centros educativos e innovación educativa y social, entre otros.

Nuestro Centro mantiene un contacto directo a través de convenios de colaboración con varios centros innovadores con los cuales realizamos estudios de posgrado y mantenemos proyectos de innovación, como con los Centros Educativos Waldorf de España, el Colegio Montserrat de Barcelona, pionero en la implementación del trabajo con las inteligencias múltiples en el aula y valorado como uno de los mejores colegios de España, la red de centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje, participando en la Sub-red Universitaria de Comunidades de Aprendizaje de Madrid (SUCAM), los colegios La Salle con sus proyectos de innovación, las escuelas infantiles inspiradas en diversos modelos pedagógicos, como los de Reggio Emilia, las escuelas inclusivas, así como la participación de algunos de nuestros profesores en la elaboración del Plan Estratégico Nacional sobre Convivencia Escolar. No debemos olvidar la dimensión internacional, a través de la relación con la Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (IALU) y mediante los convenios internacionales con otras universidades extranjeras, con las cuales tenemos una estrecha relación, en las que nuestros alumnos perfeccionan los idiomas y amplían su formación y su perspectiva sobre la educación.



El compromiso es otra de las señas de identidad de nuestro centro y se concreta en la puesta en marcha del plan integral "Campus para todos". Esta línea estratégica de responsabilidad social universitaria potencia la educación para el desarrollo y la solidaridad con el fin de formar una ciudadanía con conciencia global, comprometida con la igualdad, la erradicación de la pobreza y con un mundo sostenible. Algunas de las acciones que planteamos son: la contratación de personas con discapacidad, el desarrollo de un proyecto de empleo con apoyo en colaboración con la Asociación Nuevo Horizonte en el cual varios jóvenes afectados por trastornos del espectro del autismo hacen labores profesionales; proyectos de innovación e investigación con diversos colegios de educación especial, colegios ordinarios y centros ocupacionales; la colaboración con entidades como la Federación Autismo Madrid, con la cual organizamos congresos y diversos eventos; la realización de eventos con las asociaciones de etnia gitana de Madrid, por citar las más significativas. Todo ello contribuye a que los futuros maestros valoren la relevancia de la investigación y la innovación como una de las funciones de su desempeño profesional y como una concreción del compromiso con los niños y con los jóvenes con los que trabajan, desde una mirada constructiva.

Las líneas de investigación del CSEU La Salle son varias: proyecto de accesibilidad cognitiva; la semántica de espacios de transformación en educación, con la creación de un laboratorio que realiza propuestas viables en centros educativos; el desarrollo de un software interactivo para el aprendizaje del lenguaje escrito mediante la lectura de cuentos; la mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos con el alumnado inmigrante; proyectos de innovación en didáctica de las Matemáticas; proyecto de transformación metodológica para trabajar la interdisciplinariedad y la inclusión educativa a través de la educación física. ■



Francisco Javier Ortega
VICEDECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN LA SALLE

Artículo completo en la web:
www.cdlmadrid.org



MEJORAN LOS ÍNDICES DE LECTURA EN ESPAÑA

El Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2017, elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), es la primera encuesta de hábitos de lectura y compra de libros desde 2012. El estudio, que también ha analizado la evolución de la lectura de otro tipo de contenidos, refleja que se ha producido un crecimiento en nuestros hábitos lectores, especialmente en algunas franjas de edad.

Los datos obtenidos en el informe de la Federación son, en general, buenos. Por ejemplo, el hecho de que se haya incrementado el número de lectores en España hasta el 65,8%; o que casi el 60% de los españoles lea por ocio.

El aspecto negativo de los resultados lo encontramos en quienes no leen. Hay todavía muchos españoles que no disfrutan ni practican ese hábito, y el informe ha intentado encontrar respuestas. En este apartado, la falta de tiempo sigue siendo el principal argumento, especialmente entre la población con edades comprendidas entre los 35 y los 44 años. Entre los mayores de 65 años, la salud o problemas de la vista son las razones esgrimidas para no leer; otro grupo, casi una quinta parte de la población no lectora, asegura que prefiere dedicar su tiempo de ocio a otro tipo de entretenimiento.

CAMBIAN LAS FORMAS: EL SOPORTE DIGITAL

El 76,3% de los españoles mayores de catorce años lee algún tipo de contenido en soporte digital, 18 puntos más que en 2012; además, el lector digital es más intensivo y lee una media de 17 libros al año, aunque este hecho no repercuta en los ingresos de los editores: según el informe del gremio, el 80% de las obras digitales se obtuvieron de forma gratuita.

Más datos: el lector de libros en formato digital presenta un perfil característico: es femenino, joven, y tiene un buen nivel formativo. Aun así, y a pesar de los avances facilitados por la tecnología, el papel sigue siendo el protagonista, porque casi la mitad de la población solo lee en el formato tradicional.

El 90,5% de los niños de entre 10 y 14 años lee por estudios y en su tiempo libre. Esta cifra se reduce hasta el 77% en los jóvenes entre 15 y 18 años. En ambos casos, su lugar de lectura preferido es el hogar

MÁS ESTUDIOS, MÁS LECTURA

Otro factor que determina el hábito lector es el nivel de estudios. El 80,7% de la población con estudios universitarios se declara lectora, si bien se detecta una caída en el número de lectores con respecto a 2012.



Además, la población en situación de desempleo muestra un mayor interés en la lectura, y los grupos de población con índices tradicionalmente más bajos, como las amas de casa y los jubilados, también aumentan.

HOMBRES Y MUJERES

La lectura de libros en tiempo libre sigue siendo mayor entre las mujeres que entre los hombres, con diez puntos porcentuales de diferencia. Ellas también son más lectoras de revistas y redes sociales.

Las mayores diferencias entre hombres y mujeres se producen en el tramo de edad de entre 45 a 54 años, y las menores se dan entre los jóvenes de 14 a 24 años.

Por otro lado, parece que la lectura de libros en tiempo libre se reduce con la edad. Los jóvenes entre 14 y 24 años siguen siendo el grupo de población más lector; no obstante, se observa un abandono del hábito entre la población de 25 a 34 años.

La ocupación también condiciona la lectura. La población estudiante es tradicionalmente la más lectora (75,7%) y, hasta 2012, era seguida por la población ocupada; sin embargo, el Barómetro de 2017 refleja un descenso en este grupo de población (61,5% en 2017 frente a 63,4% de 2012). Además, la lectura de libros en tiempo libre parece estar mejorando en casi todos los grupos de población, especialmente los que mantienen índices de lectura tradicionalmente más bajos.

LOS MENORES



Lo que queda claramente reflejado en este trabajo es que son los niños y los jóvenes los ciudadanos españoles que más practican el saludable hábito de la lectura. Valga algún dato como botón de muestra: el 99,6% de los niños de entre 10 y 14 años y el 92% de los niños y jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 18 años son lectores habituales de libros.

También es cierto que, a partir de los 15 años, se reduce la proporción de lectores frecuentes, aunque en algunos grupos, como el de las mujeres, los porcentajes se reactivan.

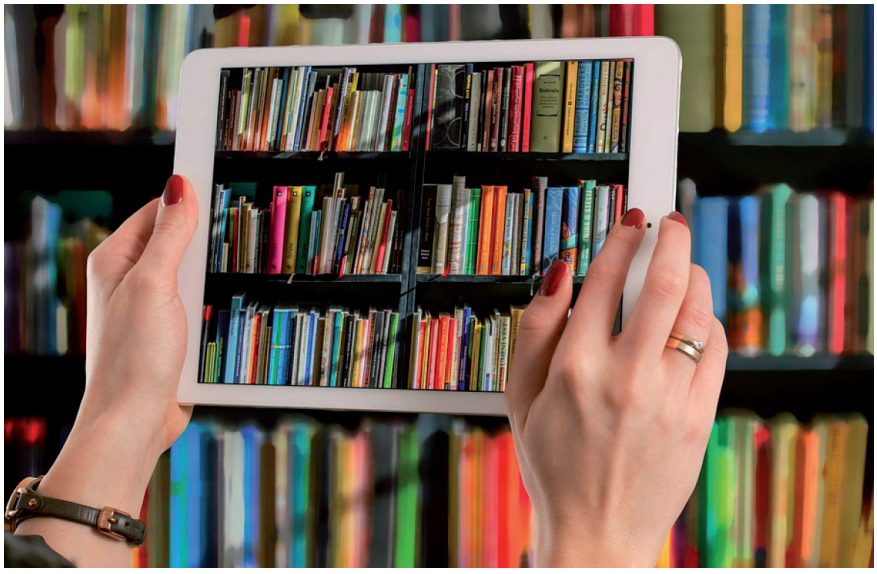
Los más pequeños leen libros en formato papel, si bien conforme se incrementa la edad crece la proporción de lectores en soporte digital. No obstante, hay que destacar que la práctica totalidad de los adolescentes lectores (15-18 años) lee ya en algún tipo de soporte digital.

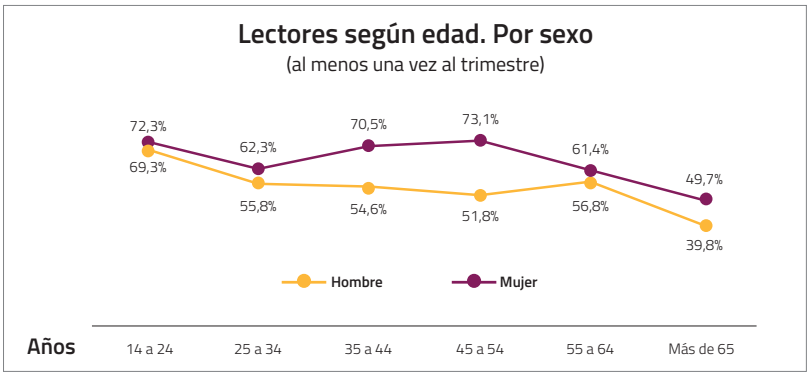
Por último, la Federación de Gremios de Editores de España nos ofrece un dato para la reflexión: el 90,5% de los niños de entre 10 y 14 años lee porque se lo exigen sus estudios, y lo hace en su tiempo libre. Esta cifra se reduce hasta el 77% en los jóvenes entre 15 y 18 años. Pero en ambos casos, su lugar de lectura preferido es el hogar. ■

ACE

Madrid con el mayor índice de lectores

La Comunidad sigue teniendo el mayor índice de lectores (71,4%), once puntos más que la media nacional (59,7%). Junto a ella, otras ocho comunidades autónomas presentan cifras superiores a la media: Navarra (65,1%); País Vasco (63,9%); La Rioja (63,6%); Cantabria (63,3%); Cataluña (62,7%); Aragón (61,8%); Comunidad Valenciana (61,2%); Baleares (60%).





Según este Informe, los libros más leídos han sido: *Patria*, de Fernando Aramburu; *El Guardián Invisible*, de Dolores Redondo; y *Los pilares de la Tierra*, de Ken Follet, fueron los libros más leídos en 2017

COLEGIO CUMBRE

Ilusión por avanzar y superar complejos

Calle Costa Rica, 25 | 28016 Madrid |
Tel.: 913 592 584 | www.colegiocumbre.com



EL CENTRO. El Colegio Cumbre es un centro de enseñanza privado y homologado, cuyas actividades docentes se desarrollan sujetas a los principios constitucionales, donde se garantiza la neutralidad ideológica y el respeto a las diversas opiniones y opciones religiosas y morales, siempre que las mismas no desvirtúen el diálogo democrático, ni lesionen los derechos y libertades fundamentales.

ETAPAS QUE IMPARTE. Las enseñanzas se imparten en dos turnos: diurno y vespertino. En el diurno se imparten 3.º y 4.º de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato; en el vespertino se atiende a los grupos de ESPA (Enseñanza Secundaria para Adultos), 1.º y 2.º de Bachillerato.

SU HISTORIA. D. José Banegas Lozano, uno de sus fundadores, explica la historia del centro: "Se conformó en el embrión de un grupo de estudiantes del Real Colegio Alfonso XII del Escorial, del Colegio de San Antón y del Colegio del Pilar. Ellos constituyeron las primitivas raíces de lo que fue la primera academia Cumbre, hacia el año 1968. Debido al creciente número de alumnos agregados y la escasez de espacio para impartir dignamente las clases, se buscó un local más idóneo. Fue el primero de estos el chalet de la calle Pastor y Sierra, en el distrito de la Moncloa; más tarde, el centro se trasladó a la calle Pío XII n.º 15. En este local fue tal la afluencia de alumnos y profesores que hacían imposible la normal vida académica. Años más tarde se efectuó otro traslado, en el año 1977, a la calle Costa Rica n.º 25, donde actualmente se encuentra el colegio.

SU PROYECTO EDUCATIVO. Se basa en una educación totalmente personalizada, que se adapta a las necesidades académicas y sociales; se imparte una enseñanza orientada hacia el desarrollo personal y académico del alumno. Los objetivos pedagógicos se fundamentan en el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, en la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Su proyecto educativo se centra en la recuperación de la autoestima y la dignidad, lo mismo que en el objetivo de combatir el acoso o *bullying* en sus distintas manifestaciones.

METAS EDUCATIVAS. Se busca que los alumnos adquieran hábitos intelectuales y buenas técnicas de trabajo, al mismo tiempo que conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos. Por ello, se considera de suma importancia la orientación profesional de nuestros alumnos hacia los estudios universitarios o los módulos de Formación Profesional.

UNA SEÑA DE IDENTIDAD. Se intenta que el alumno recobre la ilusión por avanzar y explorar sus virtudes para que en un futuro pueda desarrollar sus capacidades. Para lograr este fin, el centro potencia la confianza del alumno en sí mismo; a su vez, este pilar fundamental se sostiene gracias a la fe que el alumno tiene en su centro. La humanización de la enseñanza y la comunicación pueden conseguir que el alumno se ponga metas y que, por lo tanto, vea un sentido a su trabajo y a sus obligaciones diarias.

«Acogemos a todos aquellos alumnos que han sido rechazados en otros centros. Basta decir que, por aquí han desfilado brillantes profesores y personas entusiastas en el desarrollo de estos alumnos para encauzarlos en su vida profesional. Hoy podemos decir con orgullo que algunos de ellos han destacado en la vida social como, por ejemplo, convertirse en el director de un importante museo de la cuidad de Nueva York».

COLEGIO SAGRADO CORAZÓN CHAMARTÍN

Una estatua, símbolo de conciliación y fraternidad

Santa Magdalena Sofía, 12 | 28036 Madrid |
Tel.: 913 023 540 | sacorasec@telefonica.net



SU HISTORIA. La Congregación del Sagrado Corazón fue fundada por Sta. Magdalena Sofía Barat en 1800. La nueva comunidad fue consolidándose con un espíritu amplio, fuerte y generoso, mezcla de intrepidez y de suavidad, con un amor muy humano y muy abierto a todos. Otras se fueron adhiriendo y comenzó la obra educativa con Magdalena Sofía como superiora general.

El colegio de Chamartín fue donado a la Congregación por los décimos Duques de Pastrana, D. Manuel de Toledo Lesparre y D.ª Dionisia Vives y Cires. Donaron la finca de Chamartín, compuesta por todo el terreno desde la iglesia hasta el arroyo Abroñigal (actual M-30), incluido el caserón antiguo de sólida construcción, y un terreno de entre diez y doce hectáreas rodeado de excelentes muros. También donaron el Palacio de Leganitos, primera sede del Colegio de Rosales. En años posteriores donaron lo que se llamó "tierras nuevas".

El 19 de junio de 1859 se funda la casa de Chamartín, y el 20 de febrero de 1860 se inaugura una escuela gratuita para niñas de los pueblos de Chamartín y Fuencarral, con 42 alumnas.

El 11 de mayo de 1931 incendiaron el colegio y quedó solo en pie la estatua del Sagrado Corazón que presidía el patio. Alrededor de dicha estatua se reconstruye el colegio, que reabrió sus puertas el 16 de octubre de 1939 con 120 alumnas.

ENSEÑANZAS QUE IMPARTE. Hoy es un centro de titularidad privada en régimen de concierto con la Comunidad de Madrid. Es un colegio mixto, de línea 4, que integra las etapas educativas de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato, y que cuenta con un programa de atención a niños con necesidades educativas especiales. Pertenece a la red de colegios del Sagrado Corazón de España y a la red europea. Posee una identidad específica definida en el carácter propio y en los documentos elaborados en los sucesivos Capítulos Generales de la Congregación.

La historia más reciente del colegio nos habla de una institución viva, en constante evolución, que reforma y adapta sus estructuras internas y su proyecto educativo para estar al servicio de la sociedad y de sus niños y adolescentes; nos habla de su empeño de innovación permanente, de su capacidad para mantener sus ideales educativos y evangelizadores adaptados a los retos de una sociedad cambiante, y de su afán por ofrecer a los alumnos una enseñanza humana y de calidad, formando personas libres, comprometidas con la sociedad en la que viven, y sobre todo cristianas, con el espíritu de Santa Magdalena Sofía. Para llevar esto a cabo, el colegio Sagrado Corazón está formado por un personal comprometido, con valores cristianos y en constante formación.



PERFIL DEL ALUMNO FELIZ.

- *Emocionalmente seguro*, que disfruta y transmite alegría con lo que hace y vive.
- *Implicado y comprometido:* observa, conoce y transforma la realidad para construir un mundo más justo.
- *Sensible a la diferencia:* integrador, que percibe la diversidad como enriquecimiento.
- *Autónomo:* con espíritu crítico, avanza de forma activa en el desarrollo de sus capacidades.
- *Perseverante:* capaz de superarse a sí mismo con esfuerzo y trabajo.
- *Sano:* elige una vida saludable en todos sus ámbitos: deporte, naturaleza, alimentación.
- *Trabaja en equipo:* dialogante, responsable y empático.
- *Creativo y competente:* emprendedor, con iniciativa y capaz de adaptarse a un entorno cambiante
- *Trascendente:* que cuida su interioridad; en permanente búsqueda del sentido de la vida.
- *En red:* se siente parte de la familia del Sagrado Corazón.

UNA SEÑA DE IDENTIDAD. La Estatua del Sagrado Corazón es la seña de identidad de este centro. Es de mármol de carrara y preside el claustro desde 1893. Fue el regalo de la señora de Ansuátegui, Cristina de Aburto, madre de dos religiosas, que presidió el crecimiento del colegio y de sus actividades. A pesar de la quema, la estatua quedó en pie como testigo silencioso de ese amor que permanece y que es capaz de reconciliar y superar las divisiones.

III CONCURSO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO

2017-2018

BASES

1 Participantes. Alumnos españoles o con residencia en España matriculados en 1.º o 2.º de Bachillerato en el curso 2017-2018. En el caso de que el participante sea menor de edad, deberá especificar los datos de contacto de su padre, madre o tutor legal, quienes deberán autorizar su participación por escrito.

2 Cómo participar. Realización de un trabajo de investigación en historia (tema libre), tutelado por uno o varios profesores, con una extensión comprendida entre 50 y 150 páginas, letra Times New Roman tamaño 12 a doble espacio. El trabajo debe incorporar un resumen en español y en inglés de un máximo de 200 palabras que, en el caso de los trabajos premiados, podrá ser publicado en la página web de las instituciones convocantes.

Se entregará una copia impresa del trabajo, firmada con un pseudónimo escogido por el autor o autores, en un sobre cerrado, en cuyo interior también figurará una copia en formato PDF y en soporte digital (CD o memoria USB). Dentro del sobre se incluirá, asimismo, otro sobre cerrado, con el título del trabajo y pseudónimo en el exterior, y en su interior el nombre y apellidos del alumno o alumnos autores del trabajo, su dirección, teléfono, centro de enseñanza, y los datos y el visto bueno del profesor o profesores que han supervisado la investigación.

3 Presentación de originales. Fecha límite de entrega: 30 de abril de 2018, a las 19.00 horas. Los trabajos se enviarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Historiadores), C/ Fuencarral 101, 3.º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano.

4 Fallo del jurado. Se hará público en mayo, mes en el que se celebrará la entrega de los premios. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las conclusiones.

5 Premios. Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor o autores del mejor trabajo, y un premio de 500 euros al profesor o profesores que lo hayan tutelado; y un segundo premio de 500 euros para los alumnos y de 250 para el profesor. Podrán concederse menciones. El premio puede declararse desierto.

6 Jurado. Estará compuesto por 5 miembros: 2 en representación del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados y 2 en representación de la Universidad CEU San Pablo, más una presidencia, que se ejercerá de forma alterna en años sucesivos por el Rector de la Universidad CEU San Pablo y por el Decano del CDL, o la persona en la que deleguen.

7. Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la recogida de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.

8. Las bases del Concurso se encuentran publicadas íntegramente en la página web del Colegio (www.cdlmadrid.org).

9. La participación en el Concurso, por sí misma, implica el conocimiento y aceptación sin reservas del contenido de estas bases.

Más información:
Tel.: 91 447 14 00
www.cdlmadrid.org

www.uspceu.es

CEU Universidad San Pablo

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes

ACTO DE BIENVENIDA A LOS NUEVOS COLEGIADOS



El pasado 20 de diciembre el Colegio celebró un nuevo acto de bienvenida a los nuevos colegiados. Durante este encuentro, en el que estuvieron presentes varios miembros de la Junta de Gobierno, el decano destacó la importancia de pertenecer a un colectivo "que desempeña una de las mejores profesiones del mundo", y trasmitió a los nuevos colegiados la idea de que "esta es su casa y, por tanto, un lugar de encuentro en el que debatir, intercambiar experiencias y seguir formándose".

Este acto de acogida sirve, año tras año, para dar a conocer a los nuevos colegiados las actividades que realizamos y los numerosos servicios que ofrece el Colegio. La mayoría de los nuevos miembros, recién titulados, muestran especial interés en incorporarse a la Bolsa de Trabajo o en asistir a los numerosos cursos de formación, acreditados por la Comunidad de Madrid, que se ofrecen gratuitamente. Entre los casi 300 colegiados que se han incorporado en los últimos meses, figuran titulados de todas las áreas que son competencia colegial, entre ellos, un grupo importante de pedagogos, historiadores y maestros de Educación Infantil y Primaria.

Tras la entrega del Diploma de Colegiación, nuestros nuevos compañeros, acompañados por familiares y amigos, compartieron un vino español y tuvieron la oportunidad de recorrer las instalaciones colegiales acompañados por los miembros de la Junta de Gobierno.

GRUPO ARQUEÓLOGAS FEMINISTAS

COLEGIO OFICIAL DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE MADRID



Dentro de la Sección de Arqueología hemos creado, en septiembre de 2017, el Grupo Arqueólogas Feministas, para promover la igualdad entre arqueólogas y arqueólogos y, en general, entre mujeres y hombres.

Los objetivos principales con los que se crea este grupo son:

- Visibilizar a las mujeres en el sector profesional de la arqueología.
- Promover la representación femenina en los diferentes foros sobre Arqueología e Historia.
- Garantizar la paridad en todas las actividades en las que participe o colabore la Sección de Arqueología del CDL.
- Promover y apoyar la formación que tenga por objetivo el empoderamiento y acceso a puestos de liderazgo de las arqueólogas.
- Fomentar las relaciones con otros grupos feministas y colaborar y promover acciones conjuntas.
- Profundizar en el conocimiento de la Arqueología y la Historia desde una perspectiva de género.
- Promover, en suma, la libertad e igualdad de las mujeres en todos los ámbitos: jurídico, político, económico, social y cultural.

Si estás interesada en participar, ponte en contacto con nosotras por correo electrónico:

secretaria.arqueologia@cdlmadrid.org
vocal2.arqueologia@cdlmadrid.org

o acude a la próxima Asamblea.

ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR *febrero 2018*



Viaje virtual a Nueva York y Washington. Lunes día 5, a las 11:30 h. **Presenta:** Nieves Fenoy.

Clases de Historia. Miércoles 7, 14, 21 y 28, a las 12:00 h. **Profesora:** María Pérez Rabazo.

Visita al Museo de Artes y Tradiciones Populares. Martes, día 13, a las 11:30 h. (Como las plazas son limitadas, se concederán a los primeros 25 asistentes a las actividades que se apunten en el Despacho de la Junta de Colegiados de Honor).

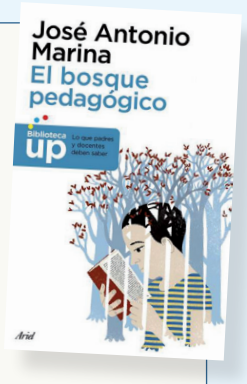
Clases de Arte. Lunes 12 y 26, a las 12:00 h. **Profesora:** Elvira Conejo.

Reunión del Club de Lectura. Jueves, día 22, a las 11:30 h. **Dirige:** Mercedes Dubois.





El bosque pedagógico y cómo salir de él



José Antonio Marina.

Editorial Ariel, Barcelona.

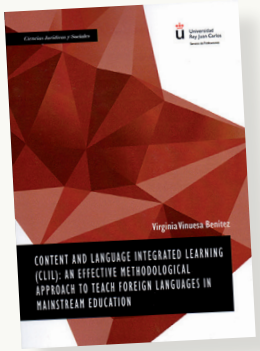
Noviembre 2017.

Nos adentramos en el bosque pedagógico, un bosque fértil, que muestra un mundo educativo en constante ebullición y repleto de innovaciones; un mundo con una enorme pasión por el cambio. Los autores nos presentan una cartografía para poder orientarse en él.

¿A quién podemos preguntar para salir de ese bosque? A la Filosofía de la Educación, que nos permite conocer el funcionamiento, las posibilidades y los límites de la inteligencia humana; que nos ayuda a comprender sus creaciones, a establecer criterios de evaluación sobre ellas, y a fomentar el pensamiento crítico. Ella nos permitirá orientarnos en este bosque tan espeso.

La pedagogía navega entre dos paradigmas, el tradicional y el nuevo, y a partir de ellos va emergiendo un paradigma ultramoderno. Antes de presentarlo, los autores buscan la respuesta a una serie de preguntas fundamentales, relacionadas con el aprendizaje y con la enseñanza.

En la primera parte, que versa sobre el aprendizaje, las preguntas planteadas están dirigidas a descubrir cómo aprenden los humanos, quién aprende, dónde se aprende y qué se debe aprender, y se nos muestran diferentes propuestas pedagógicas orientadas a responderlas. En la segunda parte, que trata sobre la enseñanza, las preguntas fundamentales tratan acerca de cómo enseñar, cómo saber si se ha enseñado, y quién debe enseñar.



Content and language integrated learning (CLIL): An effective methodological approach to teach foreign languages in mainstream education

Virginia Vinuesa Benítez.

Universidad Rey Juan Carlos. Editorial Dykinson.

Madrid, 2017.

El término CLIL surgió hace más de 20 años como una tendencia metodológica en el campo de la educación bilingüe. Hoy en día sigue siendo un enfoque que aporta grandes beneficios para el aprendizaje de contenidos curriculares a través de un lenguaje adicional diferente del idioma materno del alumno. Una de las principales característica de esta visión es la integración multidimensional y el marco conceptual en el que se asienta, ya que no solo tiene en cuenta el contenido y la lengua sino también el desarrollo cognitivo y la cultura.

La complejidad de este trabajo, en el que convergen muchas metodologías y planteamientos diferentes, lo convierte en un instrumento de múltiples desarrollos y aplicaciones, lo que permite que cada maestro se convierta en un arquitecto que pueda dar forma y adaptar el conocimiento que vaya a impartir.

La metodología puede ser uno de los factores que influyen en los bajos niveles de competencia lingüística alcanzados por nuestros alumnos. Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos hasta el momento han demostrado que no son suficientemente eficaces, quizás sería conveniente plantearse dar un giro total a la enseñanza de lenguas extranjeras. Remitiéndonos solo a los resultados, quizá adoptar el CLIL para la enseñanza de una lengua extranjera en centros ordinarios podría proporcionar nuevas expectativas en el complicado mundo de la enseñanza de idiomas.

En este manual, Virginia Vinuesa analiza el origen del término AICLE, su evolución, las diferentes metodologías que engloba, las teorías subyacentes y los principios básicos.

El objetivo es mostrar cómo aplicar los principios de este enfoque en el aula, combinando aspectos teóricos y prácticos, y la manera en que estos mismos principios se pueden utilizar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El contenido puede estar constituido por temas generales, cognitivamente estimulantes para los alumnos, de interés y lingüísticamente apropiados al nivel de los mismos (Genesee, 1984). La variedad de temas es sumamente amplia, y lo único que debemos hacer es conseguir que la interacción sea real, al combinar los cuatro elementos (contenido, comunicación, cognición y cultura) y aplicar las estrategias que este enfoque nos ofrece.



Historia y Cuentos

Julio Escribano Fernández.
Fundación Universitaria Española.
Madrid, 2018.

En la presentación de este libro nos dice su autor: "Estos cuentos con apuntes de historia invitan al conocimiento de nuestro pasado, al compromiso con los valores heredados y al proyecto de nuestro quehacer en pro de un mañana mejor". Realmente ve los cuentos como fragmentos de la verdadera historia, probada maestra de la vida, cuando es conocimiento del pasado, vivencia del presente y proyecto del futuro. No es posible hablar hoy de historia sin esta triple dimensión: compromiso con el "ahora", conocimiento y valoración del "antes" y proyección para dirigir la actividad responsable al "después".

Julio Escribano, doctor en Geografía e Historia, ha diseñado estos cuentos sin olvidar dicha dimensión. Son dieciocho cuentos que se inician con un relato sobre los orígenes de la Universidad Complutense en 1508, ensamblado con la vida de los colegios mayores, tan necesarios para crear el ambiente universitario del estudio, del deporte, de la investigación y la vida cultural. En la misma línea redacta el último informando sobre la universidad de Salamanca, cuyo octavo centenario de su fundación por Alfonso IX de León se celebra en este 2018. Se trata del primero, *En el Colegio Mayor*, y del último cuento del sumario: *2018*.

Otros cuentos hacen referencia a los primeros pasos del ser humano en la prehistoria, como *El caballo de "El Raso", En Puente Viesgo, La rama sagrada, La paloma del arca,* en los que se mezcla el arcano y misterioso ayer con un hoy lleno de búsqueda. En *El tutor de Nerón* enlaza la historia del joven Séneca, nacido en Córdoba, con el Senado romano, su relación con la hermana de Calígula, Julia Livila, y su lealtad con Nerón hasta aceptar el suicidio acelerado derramando su sangre y bebiendo la cicuta en la bañera.

Tareas escolares después de la escuela



Consejería de Educación e Investigación. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
Publicación en línea. (214 páginas). Madrid, 2017.

Adaptar los deberes a la diversidad de los alumnos, posibilitar que se puedan realizar en los colegios guiados por el profesor o lograr un equilibrio entre las tareas escolares en el hogar, la vida familiar y el tiempo de ocio. Estas son algunas de las recomendaciones que se proponen en este libro. A través de artículos y entrevistas, figuran las opiniones de los expertos que han participado en los diferentes debates organizados por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, a lo largo de los meses de marzo, abril y mayo del pasado año.

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid decidió, a raíz del debate surgido en la sociedad acerca de la conveniencia o no de los deberes, consensuar un documento que unificase criterios, respetando en todo momento la autonomía de los centros. Para ello, se organizaron una serie de debates, con reconocidos expertos del mundo educativo, que han derivado en este libro disponible para todos los colegios e institutos en la web del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (versión digital en la Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid: www.madrid.org/bvirtual/BUCM01634.pdf).

Entre esa lista de recomendaciones figura una fundamental: que los deberes deben evitar las tareas rutinarias y deben servir de refuerzo de lo aprendido. También los expertos inciden en la necesaria adaptación de los deberes a la diversidad, evitando que sean los mismos para todos y teniendo en cuenta edades, ritmos de aprendizaje y desarrollo personal.

MOVILIZACIÓN ALCOHOL Y MENORES

La movilización Alcohol y Menores, promovida por la Fundación Ayuda contra la Drogadicción (FAD), ha presentado una serie de recomendaciones a los diferentes sectores de la sociedad en busca de soluciones al grave problema del consumo que vivimos en España.

El Colegio Oficial de Docentes de Madrid se ha sumado a esta iniciativa, que busca conseguir acuerdos entre los diferentes sectores implicados: las administraciones públicas, las fuerzas de seguridad del Estado, el sistema sanitario, productores y comercializadores, empresarios del área del ocio y tiempo libre, medios de comunicación, familias, profesionales del ámbito de la prevención y la asistencia, y representantes del mundo educativo. Recogemos a continuación las Recomendaciones nacidas del sector de la educación formal, suscritas por la Junta de Gobierno del Colegio.

RECOMENDACIONES DIRIGIDAS AL SECTOR DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Enero, 2018

Implementación de programas de prevención

1. Que partan de un diagnóstico de la realidad que recoja las características de la población sobre la que se va a intervenir para adaptar a ellas las intervenciones. Posibilidad de utilizar para ello encuestas y cuestionarios específicos dirigidos a alumnos y familias, docentes y equipo directivo del centro escolar.
2. Que persigan formar futuros ciudadanos competentes para ejercer una libertad responsable en relación a los consumos de alcohol, y que utilicen para ello metodologías educativas activas y participativas.
3. Que busquen el fortalecimiento de los factores de protección ante los riesgos de los consumos y no se limiten a la oferta de información sobre las consecuencias de los mismos. Algunos de estos factores pueden ser: resolución de conflictos, inteligencia emocional, habilidades sociales, asertividad, cuidado de uno mismo, presión de grupo, ocio y tiempo libre…
4. Que aborden la problemática de los consumos de forma transversal a través de actuaciones con continuidad para conseguir resultados a largo plazo, y desde las tutorías, intentando que la ratio orientador/alumno sea la recomendada por la UNESCO: un orientador por cada 250 alumnos.
5. Que se trabaje desde todas los niveles educativos: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.
6. Integrar los programas de prevención en el Proyecto Educativo de Centro, en el Plan de Acción Tutorial y en la Programación Anual.
7. Promover una plataforma sobre consumo cero de alcohol en menores que contemple un protocolo de actuación para los centros educativos en los que se detecte algún caso de consumo.



Apertura a la Comunidad educativa

8. Promover aquellos programas que salgan de la escuela y abarquen a la Comunidad educativa en su conjunto: docentes, dirección, orientadores, familia, agente tutor, personal sanitario y de entidades y asociaciones de apoyo social o de atención a los problemas de alcohol.
9. Programas que cuenten con la participación e implicación de la familia para el desarrollo de las actuaciones preventivas y que incluyan la creación de Escuelas de Padres (Escuelas de Familias) para potenciar actuaciones favorables a la prevención.
10. Será necesario el apoyo de las administraciones públicas para que el intercambio entre centros escolares, entidades y recursos comunitarios sea real y se impulsen así actuaciones preventivas completas y eficaces. Contemplar la posibilidad de que incluso se llegue a la firma de convenios entre instituciones para facilitar esta colaboración.
11. Potenciar la oferta de actividades extraescolares desde los centros escolares en colaboración con entidades y administraciones, para la promoción de un ocio cultural y saludable, alternativo a los consumos de alcohol.

Aprovechamiento de la experiencia preventiva

12. Aprovechar la experiencia acumulada en los programas de prevención realizados con éxito, así como los materiales y recursos existentes.
13. Crear un Banco de recursos centralizado aprovechando la colaboración de las entidades y administraciones que trabajan en prevención, incentivando su utilización por parte de la administración pública.

Investigación

14. Animar y facilitar, en lo posible, estudios e investigaciones sobre el consumo abusivo de alcohol y aquellos aspectos culturales que lo rodean, así como sobre el análisis de la situación actual de los menores en relación a los consumos de alcohol, incluyendo la percepción de menores y jóvenes sobre sus propios consumos. De especial interés serían las investigaciones longitudinales al respecto.

Formación de los docentes

15. Revisar la capacitación actual de los docentes, en especial, aquella relacionada con la formación integral de los alumnos.
16. Fomentar la formación permanente del profesorado para su capacitación en prevención de los problemas de consumo de alcohol y de otras drogas desde el ámbito escolar.
17. Contar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desarrollo de acciones formativas dirigidas a los docentes. ■

II Premio de Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato 2018.

Organizado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid

El Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Oficial de Docentes de Madrid, convoca el **II Premio de Trabajos de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.** El objetivo de esta convocatoria es triple: premiar a los mejores alumnos, valorando su esfuerzo; hacer más visible y pública la imagen del Colegio Oficial de Docentes y su colaboración con el ámbito universitario; y difundir, mediante la oportuna publicación , los trabajos premiados para que puedan servir de modelo a futuros alumnos y de estímulo para la práctica docente.

Los Premios se convocan de acuerdo a las siguientes bases:

1. **Participantes.** Alumnos españoles o con residencia en España que hayan realizado este Máster en cualquiera de las Universidades con sede oficial en la Comunidad de Madrid en el curso 2017-2018.

2. **Cómo participar.** Se entregará una copia del trabajo en papel y otra en pen drive, firmadas con un pseudónimo escogido por el autor y acompañadas de un sobre cerrado. En el exterior del sobre figurará solo el pseudónimo y el título del trabajo. En el interior del sobre se incluirá otro sobre cerrado que contenga el pseudónimo y el nombre y apellidos del autor del trabajo, su dirección, teléfono, correo electrónico y la Universidad en la que esté matriculado. También figurará y el nombre del profesor que ha dirigido el TFM, así como una carta, firmada y sellada por la universidad, en la que figure el aval expreso del profesor a la presentación del trabajo.

3. **Presentación de originales.** La fecha límite de entrega será el31 de octubre de 2018, a las 19'00 horas. Los trabajos se enviarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Docentes), C/ Fuencarral 101, 3. º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano. Los premios deberán presentare en castellano.

4. **Fallo del jurado.** Se hará público en el mes de diciembre de 2018. La entrega de los premios será en la segunda quincena del mes de enero. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las aportaciones didácticas.

5. **Premios.** Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor del mejor trabajo y un premio de 500 euros al profesor que lo haya dirigido; y un segundo premio, dotado con 600, al autor del trabajo y un premio de 300 al profesor que lo ha dirigido. Se concederán los accésit que el Jurado considere oportunos. Los premiados recibirán la colegiación gratuita durante un año. Los premios podrán declararse desiertos.

6. **Publicación.** Los trabajos premiados podrían ser publicados, previa cesión del autor al Colegio Oficial de Docentes de Madrid, en la colección Profesión Docente que edita esta corporación.

7. Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la recogida de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.

8. Las bases del Concurso se encuentran publicadas íntegramente en la página web del Colegio (www. cdlmadrid.org).

9. La participación en el Concurso, por sí misma, implica el conocimiento y aceptación sin reservas del contenido de estas bases.

Madrid, enero de 2018

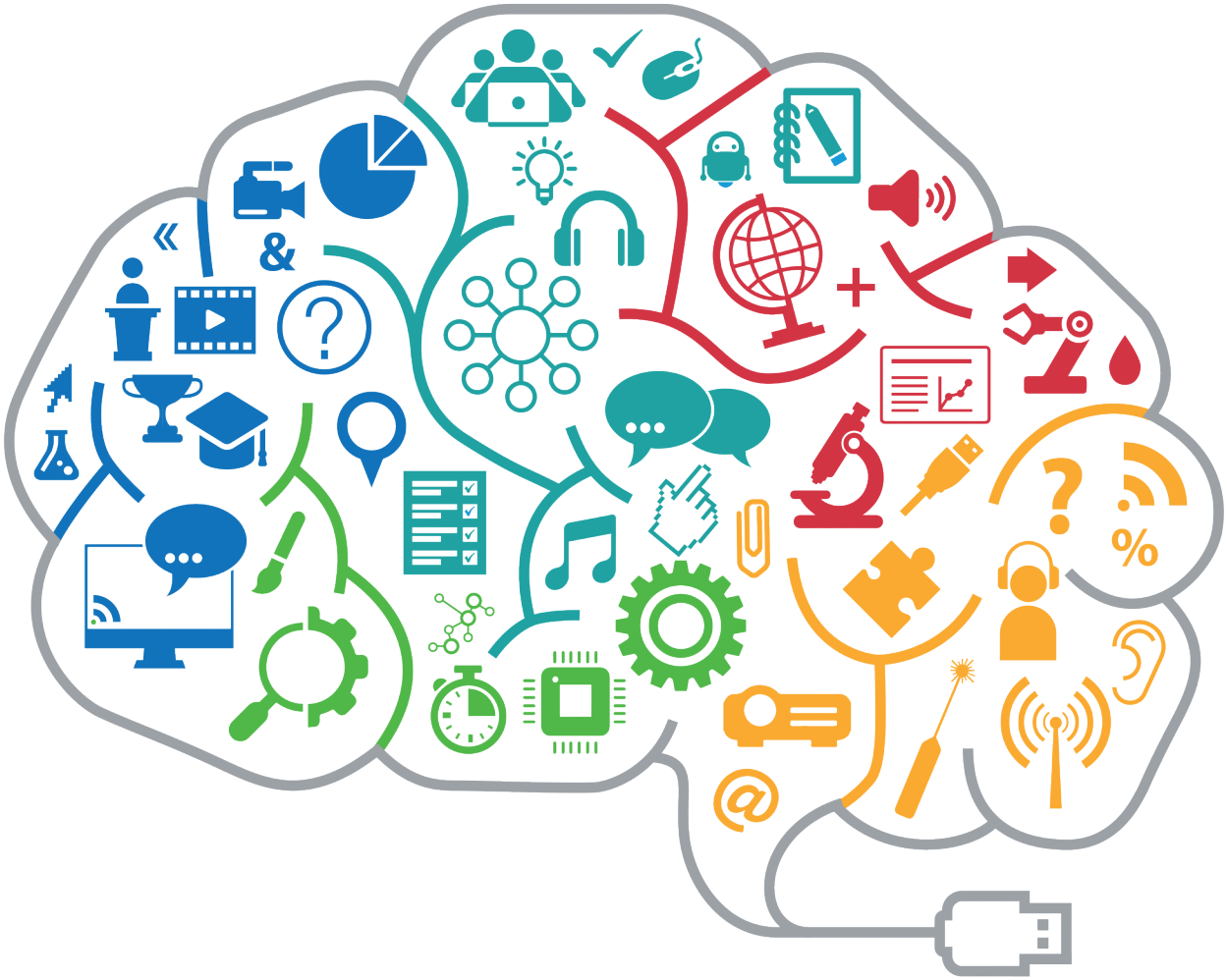
COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes

C/ Fuencarral, 101. 3º 28004 Madrid.
Tel.: 914 471 400
www.cdl.madrid.org / info@cdlmadrid.org

Semana de la EDUCACIÓN

ORGANIZA
IFEMA Feria de Madrid

28 FEBRERO - 4 MARZO 2018



CONECTANDO CON LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

28 - 4 FEBRERO MARZO
AULA
SALÓN INTERNACIONAL DEL ESTUDIANTE Y DE LA OFERTA EDUCATIVA

1-3 MARZO
Salón Internacional de POSTGRADO y FORMACIÓN CONTINUA

1-3 MARZO
Interdidac Congreso Red
Salón Internacional del Material Educativo y Congreso de Recursos para la Educación

1-2 MARZO
EXPO eLEARNING
ORGANIZA aefol
Congreso Internacional y Feria Profesional

3 MARZO
SCHOOLS DAY
Día de las familias y los colegios

Formación · Orientación · Encuentro · Experiencias · 134.000 visitantes
8.500 profesionales · 1.600 centros educativos · 402 entidades participantes

www.**semanadelaeducacion.ifema**.es
IFEMA - Feria de Madrid · 902 22 15 15 · semanadelaeducacion@ifema.es

Promueve: GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE