

Convocatoria de Junta General Ordinaria

15 de marzo, 19:30 horas



Nuevo calendario
de exámenes en Madrid

Auschwitz

No hace mucho. No muy lejos

Sumario

Director:

Fernando Carratalá

Subdirectora:

Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

M^a 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

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

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)

LA TERCERA DE ABC

Memoria histórica versus libertad 1

POLÍTICA EDUCATIVA

Incertidumbre en los centros
ante el final de curso 2

ENTREVISTA

José Antonio Sotelo. Director del Instituto
de Ciencias Ambientales de la UCM 5

FIRMA INVITADA

"La formación inicial de los docentes y
las Facultades de Educación 8

EXPOSICIONES

Auschwitz. Los llantos, el hedor, el miedo.
Centro de Arte Canal 10

APUNTES DE LENGUA Y LITERATURA

Las actitudes narrativas. Relaciones entre el narrador
y lo narrado 13

ASESORÍA JURÍDICA

La fiscalidad del rescate del plan de pensiones 29

ACTIVIDAD COLEGIAL

Plan de Formación del Profesorado 2018 30

A PIE DE AULA

Aprender jugando. Usos educativos de la robótica
en el Colegio Ábaco 32

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD

Colegio Diocesano San Eulogio
Colegio Nuestra Señora de la Vega 34

NOTICIAS COLEGIALES 36

LIBROS DE NUESTROS COLEGIADOS 38

DESTACAMOS

Día de las Profesiones. "Profesionales colegiados,
la mejor tarjeta de visita" 40

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

Memoria histórica versus libertad

Este artículo se publicó en la Tercera de ABC el día 7 de febrero de 2018. Su autor, Alfonso Bullón de Mendoza es catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad CEU San Pablo y Vocal de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes de Madrid. Al hilo de los argumentos abajo expuestos queremos recordar que el que fue vicedecano de este Colegio, Luis Gómez Llorente, fue el principal promotor de la introducción de la libertad de cátedra en la Constitución Española.

La ley de Memoria Histórica fue una mala ley. Es verdad que tenía aspectos positivos, como facilitar la búsqueda de los cadáveres de las víctimas de la guerra que aún yacían en el lugar de su ejecución, o potenciar los estudios históricos sobre el periodo. Pero en su planteamiento general había un claro deseo de revanchismo por parte de quienes perdieron la guerra. El punto fundamental de su falsificación de la historia consiste en poner el comienzo de la gran tragedia española del siglo XX en el alzamiento del 18 de julio de 1936, olvidando las causas que llevaron a él, causas que, según Ortega, eran lo primero y más sustancial que había que conocer para opinar del conflicto, y que incluyen hechos tan significativos como que el Frente Popular llegó al poder falsificando el resultado electoral.

Al PSOE y sus adláteres no les interesaba recordar estos antecedentes, y por tanto su visión se limita a que en 1936 había un régimen democrático plenamente equiparable con el que hoy disfrutamos, y unos señores malos, muy malos, que se sublevaron contra él porque no les gustaba la libertad. Y en virtud de ello se ha obligado a cambiar los nombres de numerosas calles y quitar cuantos símbolos podían recordar el régimen de Franco.

La ley era mala, pero empeorable, y a ello se han dedicado con ahínco diversos gobiernos autonómicos, como los de Andalucía, Valencia y Aragón. Se trata de textos similares y que anticipan el que ha presentado el PSOE a las Cortes el pasado 14 de diciembre, sin duda el más sectario y liberticida de todos. Un comentario a fondo de dicho escrito exigiría mucho más espacio del disponible, por lo que señalaré los aspectos que considero más graves para el futuro de España y de la libertad.

El artículo 32 dispone que el Ministerio de Educación se encargará de «la inclusión de la memoria democrática» en «el currículo de la educación primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y para personas adultas. Asimismo impulsará, en colaboración con las universidades, la incorporación de la memoria democrática en los estudios universitarios». Un programa de adoctrinamiento en todos los niveles de la enseñanza que irá acompañado del adoctrinamiento del profesorado, mediante la inclusión en sus planes de formación de «la actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática con el objetivo de dotar al profesorado de herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas». El artículo 35 establece que a través de los medios de comunicación públicos se promocionará el conocimiento de la memoria democrática y «se elaborará un manual de estilo para el adecuado tratamiento de la información en materia de memoria histórica». Sobran comentarios.

Toda nación, y más una nación que no pasa por sus mejores momentos, necesita impulsar elementos que potencien su cohesión. Si la memoria democrática fuera el estudio de cómo tras la muerte de Franco los políticos del régimen y las fuerzas de la oposición se pusieron de acuerdo para implantar un régimen de libertades, su propagación podría servir para fomentar la unión entre los españoles. Pero la memoria democrática, tal y como está concebida, es la asunción de que en España hubo una guerra civil con buenos y malos, que ganaron los malos, que los malos estuvieron en el poder durante varias décadas, y que gracias a la lucha contra los malos de fuerzas tan democráticas a lo largo de toda su historia como los comunistas, los socialistas o los nacionalistas volvió a España la democracia idílica de 1936. La renuncia al espíritu de la Transición (y a la verdad) es evidente, y por eso algunos sectores políticos plantean una nueva Transición. «Y puesto que la Transición fue una transición hacia la democracia –afirma Stanley Payne– presumiblemente marcaría el comienzo del abandono de la democracia».

En este sentido parecen ir las disposiciones adicionales del texto, donde se propone una alteración del Código Penal para que se condene a penas de hasta cuatro años de prisión a quienes «enaltezcan o justifiquen por cualquier medio de expresión pública o de difusión el franquismo», y «quienes lesionen la dignidad de las personas mediante acciones que entrañen humillación, menosprecio o descrédito de alguna de las víctimas». Sanciones que se ven agravadas en el caso del profesorado: «Se impondrá además la pena de inhabilitación especial para profesión u oficio educativos, en el ámbito docente, deportivo y de tiempo libre, por un tiempo superior entre tres y diez años al de la duración de la pena de privación de libertad impuesta en su caso en la sentencia».

Según la literalidad del texto, me temo que un profesor que explique las razones de los alzados para sublevarse, señale que entre las víctimas de la represión franquista hubo quienes estuvieron implicados en las decenas de miles de asesinatos cometidos en la zona frentepopulista, o se atreva a decir que en la época de Franco hubo en España un gran desarrollo económico y social, es susceptible de ser enviado a la cárcel e inhabilitado para ejercer su profesión. Y sin embargo es evidente que quienes se sublevaron tuvieron buenos motivos para hacerlo (se comparta o no su decisión), que no todas las víctimas de la represión franquista eran ángeles de la caridad, y que en la época de Franco se produjo un desarrollo político y social que facilitó enormemente la transición política.

No es el momento de luchar contra la dictadura de Franco, pues murió hace cuarenta y dos años. Es el momento de luchar en defensa de la libertad que hoy disfrutamos frente a los nuevos aspirantes a tiranos, frente a los que pretenden dejar sin efecto el artículo 20 de nuestra Constitución, que defiende la libertad de expresión en general y la libertad de cátedra en particular. Contra quienes pretenden que sea el Estado, y no los historiadores, en el ejercicio libre de su profesión, quien construya la Historia. Como señalaban hace varios años algunos de los más reputados historiadores franceses: «La historia no es un objeto jurídico. En un Estado libre, no corresponde ni al Parlamento ni a la autoridad judicial definir la verdad histórica. La política del Estado, aun cuando esté animada por las mejores intenciones, no es la política de la historia».

Por todo ello, cuando llegue la hora de votar esta ley en las Cortes, es bueno que nuestros representantes tengan claro que no estarán votando sobre si la dictadura de Franco fue buena o mala, sino a favor o en contra de la libertad en la España del siglo XXI.

Incertidumbre en los centros ante el final de curso



La Comunidad de Madrid publicó hace unos meses el calendario escolar para el curso 2017/2018. La principal novedad es el cambio de fecha de los exámenes extraordinarios, que pasan de septiembre a junio, una medida que implica la reorganización de los centros y que genera algunas dudas. Por ejemplo, ¿qué ocurrirá con los alumnos que aprueben en primera instancia? ¿Deberán permanecer en las aulas o podrán abandonar el centro? ¿Y con aquellos que necesiten recuperar alguna materia? ¿Recibirán los mismos contenidos que sus compañeros suspendidos?

Estas serían, a grandes rasgos, algunas de las cuestiones que quedan por resolver a pocos meses de finalizar el curso. De momento, no se sabe mucho cómo se afrontará el cambio, porque la medida peca de inconcreción deja en manos de los propios centros la responsabilidad organizativa. En definitiva, la Consejería ha planteado el qué pero no ha definido el cómo.

Desde la Administración autonómica se asegura que es una medida que favorece la evaluación continua y que está en la línea de las refoemas introducidas en las universidades. Por ejemplo, "permitirá a los alumnos preparar las recuperaciones en clase, con la ayuda de sus profesores, y evitará a las familias gastos extras en clases particulares durante el periodo vacacional".

« El cambio de fecha de los exámenes extraordinarios requerirá un esfuerzo organizativo en los centros »

LA RESPUESTA DEL SECTOR

La comunidad educativa ha reaccionado de muy diversa forma. Quienes aplauden los cambios de la Consejería de Educación argumentan que la recuperación tras el periodo de vacaciones tiene muchas desventajas: los estudiantes olvidan en el verano la mayoría de los contenidos aprendidos durante el curso; además de fomentar las desigualdades, porque no todas las familias pueden permitirse contratar clases particulares en verano. Por otro lado, algunas asociaciones de padres y madres han asegurado que la medida liberará a las familias de la carga de tener que condicionar las vacaciones a los resultados escolares.

Pero hay quienes están en contra de la medida, porque limita las posibilidades de recuperación escolar de los alumnos. Argumentan que en apenas dos semanas es imposible hacer frente a contenidos que no se han superado durante el curso.

Mientras tanto, las estadísticas del curso pasado en la Comunidad indican que hasta el 58% de los estudiantes de Bachillerato y el 49% de ESO de los de institutos con asignaturas suspensas no superó en los exámenes de septiembre ninguna materia pendiente en la convocatoria extraordinaria de ese mes. En el caso de FP de Grado Medio fue del 67% y del 48% en Grado Superior.

En estas comunidades no existen los exámenes de septiembre para los alumnos de ESO y Bachillerato, aunque no en todas las regiones funciona igual y cada una marca sus propias directrices:

- Cantabria, País Vasco, Navarra, Comunidad Valenciana y La Rioja (a partir de 2018): adelantan la convocatoria de septiembre al mes de junio para los alumnos de ESO. Y en todas estas, salvo en Cantabria, también se adelanta para los alumnos de Bachillerato.
- Canarias solo adelanta los exámenes para los alumnos de Bachillerato, al igual que Castilla y León, y Extremadura, aunque estas dos últimas solo lo hacen para los alumnos de segundo curso.

LA REORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS

La presidenta de la CM, Cristina Cifuentes, ha apuntado una ventaja añadida al hecho de adelantar las pruebas, en este caso, para los centros escolares: "Realizar los exámenes extraordinarios en junio permitirá a los centros planificar y preparar con mayor antelación el inicio de curso en tareas que actualmente culminan en septiembre y que benefician al conjunto de la comunidad educativa: formación de grupos en los centros, elección de horarios de profesores y nombramientos de docentes".

Pero no todos los centros lo tienen claro; muchos de ellos, a estas alturas de curso, son presa de la incertidumbre: ¿cómo diseñar una programación que permita compatibilizar la presencia de alumnos con el curso aprobado con otros que mantengan asignaturas suspensas? Hay que recordar, que el nuevo calendario escolar nació en el seno del Consejo Escolar autonómico, en concreto, en una Comisión de trabajo en la que está representado este Colegio Oficial de Docentes a través de José Miguel Campo. En las recomendaciones allí acordadas en torno al final del curso, se insistía en que "todos los alumnos deberán asistir a clase entre el 8 y el 22 de junio y, entre esas fechas, deberán programarse actividades de refuerzo para los que hayan suspendido una, varias o todas las materias".

La cuestión es cómo se van a poner en marcha esos apoyos teniendo en una misma aula a todos los alumnos –aprobados y suspensos–, para dos tipos de actividades. Algunos directores de la enseñanza pública están considerando re-



distribuir los horarios en estas dos semanas y organizar cursos de recuperación de cada materia, independientemente de quien hayan sido los profesores de los alumnos suspendidos. Los más docentes más escépticos se preguntan qué tipo de recuperación puede organizarse entre la entrega de notas ordinaria y las pruebas extraordinarias, cuando solo se cuenta con dos semanas.

LAS PATRONALES

Los titulares de los centros ven con escepticismo la nueva medida. Por ejemplo, la patronal Escuelas Católicas considera que "el adelanto de las pruebas extraordinarias al mes de junio obedece más a una cuestión organizativa y laboral que a motivos estrictamente pedagógicos o educativos, que son los que

deberían primar sobre los demás". Para esta organización, que representa a la mayoría de los centros católicos concertados, la medida va a generar problemas porque "en la práctica se van a crear situaciones poco deseables, como es la reducción del periodo lectivo real para el conjunto de los alumnos". Y al mismo tiempo "la permanencia en las aulas de todos ellos –los que han aprobado y los que deben esperar a las pruebas extraordinarias–, no es la situación ideal para el mejor aprovechamiento del aprendizaje y, en cualquier caso, nos parece que en este asunto, como en otros muchos, se debería dar más espacio a la autonomía organizativa de cada centro", apostillan desde la Patronal.

Está claro que el asunto también afecta a la organización familiar. La Confederación Católica de Padres y Madres de alumnos (CONCAPA) define su postura con claridad: "Consideramos que lo más apropiado es realizar los exámenes en septiembre, y dejar el tiempo necesario para que los alumnos puedan intentar recuperar las asignaturas suspendidas durante el curso; si no han podido aprobar durante todo un curso ¿cómo lo van a hacer en una semana?", dicen.

Asimismo, los sindicatos también han manifestado su punto de vista, llegando en algunos casos hasta el Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM), que ha admitido a trámite un recurso de





CC.OO contra la orden en que se introduce el cambio. El sindicato rechaza la medida tanto por la forma en que se ha regulado –aseguran que “se introduce el cambio por la puerta de atrás, en la orden que regula el calendario escolar en lugar de hacerlo en las órdenes de evaluación, que es donde corresponde”–, como por su contenido, que aseguran “está predestinado a fracasar porque

los centros educativos madrileños no disponen de medios suficientes para lograr que en 15 días de junio los alumnos puedan adquirir los conocimientos que no han asumido durante el curso”.

Pese a todo, padres y madres, profesores, sindicatos y Administración coinciden en un extremo: los exámenes extraordinarios denuncian que algo no va bien porque lo lógico es que los alumnos

consigan sus objetivos durante el curso escolar y no después.

En todo caso, este debate no es nuevo. En el 2013, el Gobierno valenciano adelantó la evaluación extraordinaria a junio; Catalunya, que llevaba décadas sin exámenes de septiembre, optaba por recuperarlos recientemente. Los estudiantes extremeños también han hecho el camino de ida y vuelta: en el 2004 pasaron a junio y en el 2011 volvieron a septiembre. Castilla y León y La Rioja probarán la convocatoria de junio este curso, como Madrid, mientras que Cantabria, Navarra y País Vasco, además de Valencia, ya la habían adelantado.

Aurora Campuzano Écija



"El adelanto de los exámenes extraordinarios a junio facilitará la gestión de los centros"

JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Los directores de los centros habrán de diseñar y organizar el final de curso con los cambios señalados por la Consejería. La autonomía de los centros permitirá que unos y otros, privados, concertados y públicos, establezcan las medias para que el curso

llegue a buen fin y los alumnos superen todas las asignaturas antes de las vacaciones. José Antonio Martínez Sánchez es Presidente honorario de la Federación Española de Directores de Instituto (ADIMAD) y de la Federación Madrileña FEDADi, además de miembro del Consejo Escolar del Estado. Desde su experiencia como director y docente asegura que los cambios de fecha supondrán un reto organizativo para los centros, pero también una oportunidad para la mejora.

¿Qué opinión le merece el cambio en las fechas de exámenes extraordinarios para los alumnos de ESO y Bachillerato en Madrid?

Era algo previsible. Por una parte el alumnado de 2.º de Bachillerato que hacía la Selectividad en septiembre comenzaba las clases en la universidad en lugar de a principios de septiembre en octubre, y un mes en una materia, sobre todo si es cuatrimestral, es mucho tiempo de retraso. Pero es que, además, si como parece lógico cada vez se va a ir más a una evaluación de competencias, no solo de conocimientos, parece que si un alumno o alumna no es capaz de alcanzar las competencias previstas a lo largo de todo un curso, no resulta muy creíble que en solo dos meses estas carencias se solucionen. Otra cosa son los intereses de los diferentes agentes educativos: familias, profesorado, etc... que habrá que atenderlos, pero por encima de todo, creo, debe pensarse en el alumnado. Las experiencias que existen, y ya consolidadas, siempre dan mejores resultados con las pruebas extraordinarias en junio.

¿Qué supondrá para los centros educativos?

Para los centros va a ser un reto organizativo importante, y me consta que muchos de ellos están ya planificando esos famosos

días entre la evaluación final y la extraordinaria. Este primer curso surgirán, sin duda, desajustes de los que ir aprendiendo y mejorando. Habrá que planificar las actividades, ver la posibilidad de modificar horarios, etc. Lo que sí que se puede asegurar es que, sin hacer nada, el desastre estará servido.

¿Cree que los centros, con los recursos actuales, podrán en general hacer frente a esta nueva situación? La Consejería asegura que el modelo facilitará la gestión de los centros, porque avanzará, ya en junio, parte de la gestión que siempre queda aplazada para septiembre. ¿Qué opinión le merece esta afirmación?

Ese va a ser el quid de la cuestión: los centros no andan precisamente boyantes en cuanto a los recursos. Es más, esta escasez va a condicionar mucho las respuestas organizativas, lo que pondrá de manifiesto, una vez más, lo importante que resulta contar con los recursos adecuados, y que hay tareas muy importantes, no solo las clases, que no se pueden descuidar.

En cuanto a facilitar la gestión de los centros, la respuesta es indudablemente sí, siempre y cuando se hagan en julio tareas como cerrar la matrícula, configurar los grupos, elaborar los horarios, asignar el profesorado..., es decir, lo que de manera precipitada hemos venido haciendo en septiembre. Esto permitiría, por una parte, que las tareas de programación del curso se hagan seriamente y, por otra, comenzar algo antes, con todo el profesorado y con todo preparado. Ha habido cursos que no hemos comenzado “con normalidad” hasta el mes de octubre.

P-. ¿Cómo cree que se podrán complementar las atenciones a los alumnos que han suspendido y los que han aprobado? ¿Se optará por desdobles, por ejemplo?

Es una posible solución, siempre que haya profesorado disponible, pero no la única. Cada centro es singular y ahí está la autonomía para organizarse. La Administración debería facilitar orientaciones, pero sería un error establecer normas comunes.



ENTREVISTA CON

José Antonio Sotelo

DIRECTOR DEL INSTITUTO
DE CIENCIAS AMBIENTALES DE LA UCM

José Antonio Sotelo, catedrático de Análisis Geográfico Regional, acaba de ser reelegido director del prestigioso Instituto Universitario de Ciencias Ambientales de la Universidad Complutense de Madrid, un centro de referencia en el ámbito nacional e internacional en materia de medio ambiente desde el que se intenta dar respuesta a los interrogantes científicos y técnicos que se plantean sobre este tema y que la sociedad demanda. Pero no solo eso; el IUCA ofrece formación de posgrado a quienes deciden dedicar su vida profesional a un tema tan apasionante y necesario en estos días como es la investigación de nuestro entorno.

«El mejor recurso medioambiental para el ser humano es su cerebro»

Durante el siglo XVIII –ese siglo que los historiadores han venido a llamar el de *las Luces*–, se introdujeron los primeros principios en el respeto al medio ambiente. Empezó a surgir entonces una nueva manera de entender el entorno y se pusieron en

práctica las primeras medidas que nos han ayudado, a lo largo de las décadas, a tomar decisiones ante algunos desastres previsibles; desde luego, no todos. En la actualidad, el cuidado del medio ambiente está presente en las aulas, desde la Educación Infantil al Bachille-

rato, y la concienciación sobre lo que esto significa para nuestro presente y nuestro futuro como seres humanos es un principio pedagógico que se aborda por varios caminos.

La educación medioambiental lleva años integrada en las aulas españolas; pero ¿cuáles han sido los resultados? En todo caso, ¿por qué camino hemos de ir para afianzar en las nuevas generaciones estos valores?

Esta formación ha de llevarse a cabo con absoluto rigor científico y, desde luego, abordarse desde un enfoque totalmente multidisciplinar. Pero hay que tener en cuenta que en España la respuesta a estos temas tiene aún un tono excesivamente político. Para empezar, la política medioambiental está concebida como una medida correctora de los impactos, y no siempre como una práctica que busque prevenir los mismos. Esto debería subsanarse a través de una Educación Ambiental con mayúsculas, punto de partida y de llegada de cualquier acción o medida política. Además, creo que el modelo en las aulas debería comenzar por una formación científica a la que se deben unir, después, los valores medioambientales transmitidos desde la propia familia, la escuela y la sociedad en general.

¿Y las administraciones competentes? ¿Qué papel realizan?

En estos momentos, el conocido estereotipo creado por Patrick Geddes –“Pensar globalmente, actuar localmente”– es del todo aplicable. Nos encontramos ante realidades tan complejas como el cambio climático o la contaminación atmosférica en las grandes urbes que deben ser “corregidos” mediante la puesta en práctica de políticas, planes y programas aplicables a nivel nacional e, incluso, supranacional (Unión Europea); pero que deben contar con la realidad concreta. Por ejemplo, si bien es cierto que la mayor parte de las ciudades españolas mantiene redes de vigilancia de la calidad del aire, el diseño de los procedimientos técnicos utilizados varía muchísimo de unas urbes a otras como consecuencia de ser ciudades industriales o no; y así, en las no industriales, las aportaciones contaminantes principales proceden del tráfico o de las calefacciones domésticas.

LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE INVESTIGACIÓN

El Boletín Oficial del Estado define los Institutos Universitarios de Investigación como "Centros dedicados a la investigación científica y técnica o a la creación artística. Podrán organizar y desarrollar programas y estudios de doctorado y de postgrado en los términos previstos en sus Estatutos y proporcionar asesoramiento técnico en el ámbito de sus competencias. En todo caso, sus actividades, tanto docentes como investigadoras, no podrán coincidir en idénticos ámbitos con las desempeñadas en los Departamentos universitarios".

El Instituto cuenta con investigadores que provienen de áreas de conocimiento como la Ecología, la Geografía, la Geología, la Biología, la Economía y el Derecho

¿En qué líneas de investigación trabaja en estos momentos el Instituto?

Desde este centro abordamos el estudio y la investigación del medio ambiente humano y el medio ambiente natural; y lo hacemos desde un enfoque multidisciplinar. Lo que se intenta es dar respuesta a los interrogantes científicos y técnicos que la sociedad demanda. Por ejemplo, el Instituto ha puesto en marcha programas permanentes de investigación de carácter plurianual y multidisciplinar, aprovechando los recursos humanos y materiales de que dispone la Universidad Complutense de Madrid. Tenemos varias líneas de investigación: las relacionadas con el desarrollo y la calidad de vida; investigaciones sobre cuestiones de género y medio ambiente, sobre la economía de los recursos naturales y ambientales o sobre las repercusiones sociales y económicas del cambio climático; e incluso sobre cómo se aborda la educación ambiental en España y en la Unión Europea. Lo cierto es que, con trabajo, esfuerzo y no muchos medios, se ha conseguido que el Instituto sea uno de los Centros de referencia nacional e internacional en esta disciplina.

¿Pero, en general, cree que son efectivas las políticas que se aplican?

La política medioambiental de nuestro país es, desde mi punto de vista, una política basada en la transposición de la normativa europea (Reglamentos,

Directivas...), aplicada desde el Estado español, las regiones y las administraciones locales, en su conjunto, y perfectamente interconectada; por cierto, algo que no se da en otros lugares. Hay que reconocer que en España, a lo largo de la última década, se ha avanzado considerablemente en la reducción de emisiones de los contaminantes "tradicionales" del aire, gracias a la acción simultánea de factores como el establecimiento de normas e instrumentos económicos sobre emisiones; y también se han conseguido avances notables en la lucha contra la sequía, las inundaciones... Queda, no obstante, como asignatura pendiente, el encarar las consecuencias no solo de los riesgos naturales, sino también de los antrópicos y de los tecnológicos.

¿A qué retos nos enfrentamos?

En los momentos actuales, la mencionada política medioambiental española se encuentra ante el desafío, por una parte, de homogeneizar las políticas de las Comunidades Autónomas y, por otra, de ser capaz de dar más protagonismo a las administraciones locales. Pienso que nuestros ayuntamientos han de tomar un mayor protagonismo en la puesta en práctica de la política medioambiental de nuestro país; por ejemplo, deberían potenciar el desarrollo y puesta en práctica de las denominadas infraestructuras verdes metropolitanas, a saber: espacios ligados al tejido urbano (como parques urbanos, periurbanos y metropolitanos), espacios naturales/forestales, espacios agrarios, corredores ecológicos, redes fluviales... Todo ello, sumándonos a lo que llamamos los especialistas "la nueva economía circular verde", que se aplica en los Países Bajos, y que tiene tres principios básicos: reducir, reciclar y reutilizar. Sin olvidarnos de una idea final: debemos ir, inexorablemente, hacia la utilización de energías más eficientes, que nos ayuden a una distribución más racional de los recursos energéticos, y a encontrar soluciones "ecotecnológicas".

Por cierto, ¿cómo conviven y se equilibran las necesidades actuales del ser humano con los principios de la Ecología?

El Ecologismo, en una época en la que la ideología dominante es la de la crisis de las ideologías, sigue apareciendo como una "utopía". Además, vivimos en un contexto difícil para el



El profesor Sotelo impartiendo formación en el Instituto.

La mente del científico, al igual que la del autor dramático, la del poeta o la del músico, debe estructurarse según el pensamiento y la experiencia antes de alcanzar el estado creativo



ma planetario –“ser humano y medio geográfico”–, desde la perspectiva del análisis de distribuciones espaciales; la relación con las Ciencias del comportamiento; y las determinaciones económicas, culturales y políticas en torno al medio ambiente. Además, a lo largo de las últimas décadas, las salidas profesionales se han ido orientando hacia la ordenación del territorio, a temas relativos a la evaluación y la gestión del medio ambiente, a los estudios específicos relacionados con la planificación física, la localización industrial, la sociedad del conocimiento o la aplicación de las denominadas tecnologías de la información geográfica. Es un mundo profesional apasionante y con posibilidades, al que, con una buena dosis de vocación y persistencia, se puede llegar.

¿Qué mensaje le daría a los jóvenes que aspiran a dedicarse a esta disciplina?

La mente del científico, al igual que la del autor dramático, la del poeta, o la del músico, debe estructurarse según el pensamiento y la experiencia antes de alcanzar el estado creativo. En otras palabras, no cabe duda de que existe el “pensar geográficamente”; estructurar la mente en términos de distribuciones espaciales constituye un importante instrumento para cualquiera que siga nuestra disciplina. Desde esta perspectiva, tal y como señaló ya hace unas décadas Ackerman, el geógrafo “debería buscar su identidad en el espejo que le facilitan todas las ciencias”. ■

Aurora Campuzano

medio ambiente, que ya supo recoger la desaparecida Indira Gandhi –hace más de cuarenta años– cuando, en el periódico *The Times of India*, escribió: “¿Acaso hay algo más contaminante que la pobreza y la necesidad? ¿Cómo podemos hablarle a quien vive en un suburbio de la importancia de preservar los océanos, los ríos o el aire, si sus propias vidas están contaminadas desde la raíz?”.

Yo añadiría: no podemos olvidarnos de que la prosperidad y el desarrollo que, poco a poco, están sacando a la humanidad de la pobreza y de la miseria, están teniendo unos elevadísimos costes para el medio ambiente. Por eso, el Ecologismo es, o debería ser, una ideología que ofrezca equilibrio entre los avances científicos y tecnológicos y el medio natural; y, además, hacerlo a través de la sostenibilidad y la resiliencia. Creo que el mejor recurso medioambiental que tenemos los seres humanos es nuestro cerebro, pero hemos de saber utilizarlo.

¿Qué formación reciben en la actualidad los geógrafos y cuáles son sus salidas profesionales?

La formación recibida responde a cuatro grandes campos: el enfoque cuantitativo; el reconocimiento del siste-

EL IUCA/UCM

El Instituto Universitario de Ciencias Ambientales de la Universidad Complutense de Madrid tiene, entre otras, las siguientes funciones: la realización y promoción de investigación científica a través de los grupos de investigación ya consolidados en el Instituto; potenciar la colaboración con las instituciones públicas y privadas relacionadas con el medio ambiente; incentivar la colaboración entre grupos de investigación, con proyectos afines, tanto en el ámbito nacional como en el internacional; desarrollar y potenciar la investigación y la divulgación científica de todo lo relacionado con el medio ambiente; organiza foros, seminarios u otro tipo de encuentros, nacionales e internacionales; forma jóvenes investigadores que comienzan su andadura en el complejo; y, por último, incentivar la docencia, especialmente de postgrado.



“La formación inicial de los docentes y las Facultades de Educación”

JUAN CARLOS SAN PEDRO

Presidente de la Conferencia de Decanos de las Facultades de Educación

De cuando en cuando, en cada Comunidad Autónoma Española, durante el mes de julio y apretándose contra el límite temporal del periodo vacacional, se desarrollan las pruebas selectivas para el acceso a la profesión docente en centros públicos. En ellas, no solo se decide el acceso a la condición de profesor o de maestro funcionario, sino que también queda condicionada la configuración última de las listas de interinidad y, con ellas, la planificación a futuro de las plantillas de educadores. Llevamos tanto tiempo con el mismo tipo de concurso oposición que ya forma parte consustancial de nuestro sistema educativo y la superación de dicha prueba ha quedado señalada como el hito fundamental en el imaginario de cualquier carrera docente. En el actual orden de cosas, todos los esfuerzos y la atención parecen conducirse hacia la superación de ese momento inicial.

El aprendizaje a partir de la experiencia, la capacidad de analizar y de sintetizar, la de planificar, el adecuado manejo de la incertidumbre y de la asunción de riesgos, la capacidad de trabajar en equipo, la de movilizar a otros, la de obtener y optimizar recursos, la iniciativa, la autonomía, la flexibilidad, la ética, la creatividad, la perseverancia en el esfuerzo y en la tarea, la empatía... Todas estas competencias y otras muchas más que día a día se comprueban decisivas en el desempeño profesional en nuestras aulas difícilmente caben ni se las espera en el actual sistema selectivo de acceso a la profesión docente.

El conocimiento de las materias disciplinares y de los fundamentos psico-socio-pedagógicos (certificados ambos sobradamente en la formación inicial de grado y de máster) constituyen el grueso del enfoque de dichas pruebas. No creo levantar ninguna polémica al tildarlas de excesivamente “teóricas”, por más que algunos de sus apartados reciban el curioso apelativo de “parte práctica”. Por último, resulta completamente esclarecedor el nombre de “encerrona” con el que todos conocemos el desenlace final de todo este proceso.

Las Facultades de Educación poco o nada tienen que decir o aportar en un

procedimiento como este. La formación inicial, con sus luces y con sus sombras, queda completamente eclipsada por las academias y por los preparadores y, en esa tesitura, las competencias de resolución de test se comprueban como los instrumentos más eficaces para una consecución en la que –si se nos permite decirlo–, el carácter y el comportamiento del docente queda irremediabilmente marcado.

En nuestra opinión, el actual marco selectivo no se ajusta a las exigencias competenciales demandadas a los educadores y no permite tampoco evaluarlas de forma conveniente ni justa. Este problema no radica solo en el acceso: la fragmentada y prácticamente inexistente carrera profesional se plantea como un proceso de suma acumulativa de méritos inconexos en el que el paso del tiempo se constituye como principal y a veces único factor determinante.

Resulta sorprendente que recuperar el carácter formativo de la etapa de inducción profesional y consolidar las competencias adquiridas en la formación inicial recurriendo al conocimiento profesional experto y a la experimentación guiada, sea revolucionario a estas alturas.

Desde la conferencia de Decanos de Educación no estamos interesados en ahondar en la polémica por la denominación de esa etapa. Llamarla MIR, PIR o DIR es lo de menos. Tenemos que lograr un acuerdo marco para conseguir enfocar el sistema de acceso a la profesión docente en esos términos articulándolo y alineándolo de forma coherente con el acceso a las Facultades, con el Prácticum y con la formación continua. De lograrse, este hecho constituirá, sin duda, un antes y un después en la historia reciente de la educación española.

EXCESO DE ALUMNOS

Los actuales números de matrícula en las Facultades de Educación son completamente inasumibles. En nuestra última consulta, y tan solo contando con los estudiantes de los grados de Magisterio, llegamos a contabilizar más de 160.000 estudiantes. Como dato comparativo, la cifra de 7.000 estudiantes en el Grado de Medicina aparece en estos días en los medios de comunicación como una cifra imposible de absorber por el sistema sanitario de referencia, es decir, por los hospitales universitarios.

Me pregunto: ¿Cuántos estudiantes pueden formarse con plenas garantías en nuestro sistema educativo? En una situa-

ción en la que la formación no se lleva a cabo en un contexto real y en la que no existe tampoco un número concreto de centros de referencia en el que efectuar esas prácticas, parece no haber un límite cierto a esta cuestión.

En España prácticamente todos los estudiantes que lo deseen pueden desarrollar los estudios de Educación y las prácticas docentes en todos los centros ofertados. La limitación de números clausus presentes en la práctica totalidad de las Facultades tras la implantación de Bolonia no ha resuelto la cuestión. La inflación de títulos, menciones y de másteres habilitantes es completamente descorazonadora.

Para deshacer este nudo gordiano consideramos que es necesario contestar a una pregunta central ¿Todos los contextos educativos y centros resultan idóneos para situar una experiencia adecuada de inserción e inducción profesional?

Llegar a constituir esos centros de referencia es el corazón del cambio que todos esperamos. De nada sirve hablar de prácticas de calidad cuando estas se establecen e identifican con el trabajo y el desempeño individual.

La solución no es un examen; ya tenemos exámenes más que de sobra. Puede ser que al final esa prueba acabe siendo parte obligada del proceso, dado que la cifra de aspirantes a los cuerpos docentes es actualmente y "gracias" a las sucesivas políticas, completamente desorbitada. Pero ese examen, en el fondo, esconde una completa contradicción con el planteamiento general: la evaluación de las competencias docentes, tanto en el momento del acceso como en la valoración de la carrera profesional, debe hacerse en el contexto real y ser entendida como un proceso formativo. El diseño de todo el sistema debe construirse para facilitar que ello sea posible.

Tal y como concebimos este proceso, entendemos que esconde dos aspectos aceleradores y revitalizadores dignos de ser tenidos por la comunidad educativa.

Por un lado, la aparición de estudiantes en formación supone materializar de facto la ansiada pareja pedagógica en nuestras aulas. Dos o tres docentes actuando en equipo que llegarán a poder implementar metodologías que hoy nos parecen casi un sueño. No estamos planteando un abaratamiento de las plantillas. En ningún caso un docente en formación debe sustituir a un profesor titular o funcionario. Se trata, por el contrario, de actuar bajo su tutela y de, progresivamente, adquirir responsabilidades y autonomía cobrando además un sueldo digno por ello.

Por otro lado, en nuestras Facultades, este cambio debería suponer una oportunidad para mejorar nuestras condiciones de experimentalidad hasta alcanzar los niveles de la rama de Ciencias de la Salud. No es posible hablar de estímulo y de desarrollo de la innovación educativa con clases de ochenta o de cien alumnos en las horas teóricas y de cincuenta en las prácticas.

Por último, el establecimiento y estímulo de esos centros de referencia puede desarticular por completo las resistencias de un sistema educativo que tiene sobradas razones para ser desconfiado y que, en los últimos años, ha centrado sus esfuerzos en la supervivencia sacrificando sus ansias de cambio para capear los sucesivos temporales a partir de la nula asunción de riesgos. Primar la innovación y la investigación ofrecería alicientes a innumerables y magníficos docentes que, en este momento, constituyen verdaderos archipiélagos pedagógicos, para incluirse en proyectos colectivos que acaben dibujando verdaderos continentes y que, de verdad, permitan situar la educación de este país al nivel que creemos puede estar.

Este artículo va dirigido a docentes en ejercicio en los niveles no universitarios, por lo que podría pasar por alto la responsabilidad y compromiso exigibles a sus homólogos en las Facultades de Educación; y, sin embargo, me gustaría

hacer alusión a esta cuestión. La presencia de profesorado experto universitario en esos centros de referencia es al menos tan necesaria como la presencia del profesorado experto de esos centros en las Facultades. Nada puede hacerse olvidando este pequeño gran detalle.

LA FIGURA DEL PROFESOR EXPERTO

Para ello, la figura de profesor experto vinculado a las Facultades de Educación perteneciente a los cuerpos no universitarios es extremadamente relevante. No estamos hablando de la desvirtuada figura de profesor asociado, cuyo rescate se nos antoja imposible. Estamos hablando de profesorado que, en virtud de su experiencia y papel relevante en la formación de nuestros estudiantes, forme parte activa de nuestros planes docentes sin tener por ello que renunciar a su perfil o consideración profesional. La figura de profesorado vinculado, semejante a la existente en la rama médica, se nos antoja ideal en este sentido.

En reciprocidad, el profesorado universitario, cuya carrera docente depende estrictamente del número y de la calidad de los artículos que publica, debe poder contar con esos centros educativos de referencia como un lugar fructífero de experimentación, desarrollo y aprendizaje. Para ello, es más que necesario que la transferencia de conocimiento al sistema educativo sea el eje de la carrera docente de un profesor de las áreas de conocimiento vinculadas al campo educativo, si se llegara a establecer un campo propio de Educación diferenciado, en la que los méritos de acreditación fueran específicamente propios del campo educativo, estaríamos agregando a esta propuesta de mejora del sistema un factor cualitativamente determinante.

Tan solo por pedir, y a modo de conclusión, se me ocurre que ese sistema, que esperamos ha de llegar, no conlleve tanto papeleo y burocracia como los anteriores, y que esa ley educativa que nuestras autoridades políticas han de pactar tenga como premisa fundamental la simplificación.

La tarea de un docente en el aula se me asemeja a la de alguien que, en la orilla, arroja una piedra plana sobre la superficie intentando que rebote la mayor cantidad de veces. Déjennos por una vez profundizar en algo y demostrar que un aprendizaje significativo, interdisciplinar y activo es posible. Simplifiquen el currículo. ■



AUSCHWITZ.

Los llantos, el hedor, el miedo.

«¡El olor de carne quemada, eso es!»

Jorge Semprún

La primera parada, y única en España, de la exposición *Auschwitz. No hace mucho. No muy lejos*, tiene lugar en Madrid antes de visitar otras seis ciudades europeas y siete más en Norteamérica. A lo largo de un espacio de 2500 m² se muestran más de 600 objetos originales del mayor de los campos nazis alemanes; en su mayoría pertenecientes a la colección del Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau. Uno de los aciertos de la muestra reside, a nuestro juicio, en ofrecer un recorrido que permite comprender el ascenso del nazismo y de una mentalidad para la que el genocidio podía ser presentado como un acto moralmente positivo. O ante el que cabría la complacencia o la indiferencia. Por el contrario, el recorrido expositivo, evitando cualquier tipo de morbo, promueve información, empatía hacia las víctimas, toma de conciencia y responsabilidad moral. Actúa, pues, como un aldabonazo que recuerda la fragilidad no solo de la vida humana, sino de la dignidad que esta merece. La muestra puede inspirar el análisis de esta etapa histórica que queda incluida en el curriculum escolar, y ayudar a los profesores cuando abordan la temática del holocausto y las circunstancias que lo rodearon.

Postes y alambrada. Foto: Pawel Sawicki.

Rafael García Alonso. UCM e IES Isabel la Católica (Madrid)

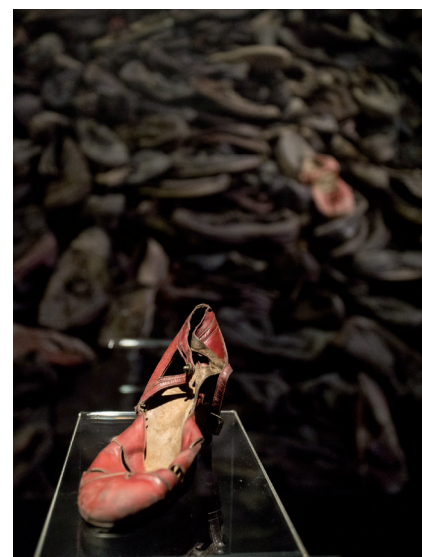
DEFINICIÓN E INVENCION DE LA CUESTIÓN JUDÍA

La tragedia se expresa en números – más de 1.100.000 personas asesinadas en los recintos de Auschwitz –, pero se concreta en historias testimoniadas por los supervivientes, o mediante objetos de uso cotidiano, fotografías o documentos oficiales. La hermana mayor, por ejemplo, a la que se le asigna la tarea de clasificar la ropa de personas que han sido obligadas a desnudarse antes de pasar por las cámaras de gas y que reconoce en el primer montón el jersey de su hermano pequeño. O el anillo de estaño confeccionado por el prometido que la novia consigue ocultar, con riesgo de su vida, hasta una liberación en la que ya no podría reencontrarse con su amado. Conocemos el heroísmo de los que escondieron en ciudades como Amsterdam –el caso de Ana Frank– a refugiados; o la del diplomático español en Budapest Ángel Sanz Briz –reconocido por la institución israelí Yad Vashem, en memoria de las víctimas del Holocausto, como *Justo entre las naciones*– quien evitó, mediante la argucia de expedir pasaportes o cartas de protección de la

legación española, la deportación hacia los campos de concentración de más de 5000 personas. Es más, consiguió la protección de las autoridades de nuestro país a ocho edificios en el llamado *gueto internacional de Budapest*. En sentido contrario, la exposición nos permite conocer también la iniquidad de quienes, por ejemplo, no tuvieron escrúpulos en denunciar a sus vecinos a cambio de un kilo de azúcar; o de conseguir puestos laborales o ventajas comerciales a costa de los perseguidos.

SE CALCULA QUE ALREDEDOR DE UN 40% DE LA POBLACIÓN ALEMANA SABÍA QUE SE ENVIABAN JUDÍOS HACIA EL ESTE PARA PROCEDER A SU EXTERMINIO

Desde 2004, cada 27 de enero se celebra en España y en otros países europeos el *Día Oficial de la Memoria del Holocausto y la Prevención de Crímenes contra la Humanidad*. Una mirada, pues, hacia el pasado, pero también hacia el presente y el futuro. Un llamamiento a percatarse de



Vista de la exposición. Foto: Jesús Varillas.

cómo la llama de la xenofobia logró prender incluso en un país como Alemania, que alardeaba del más alto desarrollo cultural y civilizado. Pero fue en sus dominios donde se perpetró la masacre. Los historiadores parecen coincidir actualmente en que alrededor de un 40% de la población era conocedora de que se enviaba judíos hacia el este para proceder a su exterminio. En Hamburgo, por ejemplo, se sabía

CON LAS LEYES DE NÜREMBERG LA DIVISIÓN DE LOS HABITANTES SE REGÍA POR CRITERIOS PREDOMINANTEMENTE RACIALES

que los judíos eran agrupados para proceder a su deportación, y en la prensa se anunciaba la subasta de sus propiedades. ¿Qué elementos favorecieron la ceguera colectiva ante tal hecho?

Tras su derrota en la Primera Guerra Mundial, Alemania se vio obligada a indemnizar a los vencedores, perdió sus colonias y extensiones de terreno que pasaron a formar parte de la República de esa Polonia cuya invasión por los nazis en 1939 suele considerarse el inicio de la segunda gran contienda. La desmoralización y el sentimiento de humillación fueron reforzados tanto por la hiperinflación de los años 1919 a 1923 como por el temor a que el bolchevismo arraigara en suelo germano. En este caldo de cultivo fue ganando fuerza el Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán, surgido en 1920 a partir de otro creado el año anterior. Se fue consolidando la idea de que los judíos –a los se atacaba asegurando que estaban copando los mejores puestos y eran aliados del gran capital– mantenían conexiones con los comunistas. El sentimiento de pertenencia a un todo que sociológicamente se describe con el concepto de *comunidad* (*Gemeinschaft*) se veía reforzado mediante la creación de enemigos interiores –judíos, sindicatos, socialdemócratas, comunistas– y otro exterior, –los bolcheviques–. Resulta sorprendente, sin embargo, constatar que el porcentaje de población judía en el censo realizado en junio de 1933 cifraba su número en 505.000; menos de un 0,75% de una población de 67 millones de habitantes. Unas 400.000 de esas personas tienen nacionalidad alemana y el resto habían nacido en Alemania, pese a tener ciudadanía polaca. En Berlín, donde se hallaba el mayor núcleo de población, el porcentaje era menor al 4% de la población.

Los nazis realizaron un esfuerzo considerable por conseguir que pareciera obvio que los judíos no eran o no debían ser reconocidos como alemanes. Lograron que cuajara la expresión “la cuestión judía”. Hasta los cuentos y los juegos de mesa infantiles simbolizaban el mal en la figura de “el judío”; una seta venenosa cuya peligrosidad debe aprenderse a reconocer para pasar a continuación a su

aniquilación. En opinión del historiador José Eugenio Cordero de Ciria, autor de una excelente *Guía didáctica del Holocausto* (2010), la singularidad del nazismo reside en “la centralidad que ocupaba el racismo en su ideología”. Al contrario de otros totalitarismos, no es el pueblo el que sirve al Estado, “sino el Estado el que sirve a la raza”; y su misión principal es el exterminio del pueblo judío gracias a los recursos estatales que se ponen al servicio de tal objetivo. Según Rudolf Höss, comandante del campo de concentración de Auschwitz, el mensaje transmitido por su superior, Heinrich Himmler, era diáfano: “todo judío al que podamos echar el guante debe ser exterminado sin ninguna excepción”. Los niños, por poner el caso quizá más cruel, eran potenciales enemigos futuros en virtud de la sangre –contaminada, contaminante– que corría por sus venas. El carácter nuclear de la ideología genocida alcanza una de sus muestras más claras, al tiempo que en un primer momento desconcertante, en el hecho de que, incluso cuando la guerra se sabía perdida, se siguió dando prioridad a los trenes que conducían a los judíos a campos de exterminio sobre el transporte puramente militar.



Juego de mesa antisemita.



Dibujo de un crematorio. Foto: Jesús Varillas

EXPROPIACIÓN, CONCENTRACIÓN, ANIQUILACIÓN

El historiador Wolfgang Benz afirma que el periodo comprendido entre la conquista del poder por los nazis en 1933 y el comienzo de la guerra en 1939 se caracteriza por ser un “periodo de preparación mental y formación de la sociedad alemana (no judía)” para aceptar la persecución de los judíos. A este respecto, la consolidación de un lenguaje racista fue decisiva en la manipulación de la opinión pública. Ya nos hemos referido a la llamada “cuestión judía” y a las metáforas alusivas a la contaminación. No es quizá baladí poner de manifiesto que el joven Friedrich Nietzsche (1844-1900), en *El nacimiento de la tragedia* (1871-1872), expresaba la necesidad de inventar una mitología capaz de unir *comunitariamente* al pueblo alemán. En su apabullante terminología los nazis, ciertamente treinta y tres años después de la muerte del filósofo, encontraron sin duda inspiración para *legitimar* el genocidio. Por un lado, la defensa de la eugenesia –la cual a principios del siglo XX triunfó tanto en Europa como en los Estados Unidos–: “la prohibición bíblica “no matarás” es una ingenuidad en comparación con la prohibición de la vida a los decadentes: “no engendraréis””. Por otro lado, su insistente dicotomía entre lo llamado elogiosamente “ario” y lo “decadente”. “Hay que honrar el destino –escribe Nietzsche–, el destino que dice a los débiles: *perece*”. Tal mentalidad es la que subyace, por ejemplo, cuando en 1942, en el contexto de la operación militar *Barbarroja* –la invasión relámpago de la Unión Soviética–, el ministro de propaganda del Reich, Joseph Goebbels, desarrolló una intensa campaña propagandística



Vista de la exposición: literas. Foto: Jesús Varillas.

HIMMLER: «TODO JUDÍO AL QUE PODAMOS ECHAR EL GUANTE DEBE SER EXTERMINADO SIN NINGUNA EXCEPCIÓN»

destinada a convencer a los alemanes de que la lucha contra los soviéticos era un enfrentamiento entre el bien y el mal. Los esclavos —como los judíos, los gitanos, los homosexuales...— pertenecían a la infrahumanidad, eran los *inhumanos* (*Untermensch*). El polo opuesto nietzscheano, *más allá del bien y del mal* según el título de uno de sus libros, y con ello indiferente al juicio moral, sería el *Übermensch*, literalmente, el que va más allá del hombre.

Antes, en 1935, en la ciudad de Núremberg se aprobaron una serie de leyes entre las que se encontraba la *Ley de la ciudadanía del Reich* que excluía a los judíos de la nación alemana. De esta forma se daba cobertura legal a lo que el historiador Raul Hilberg (1999), tras una fase de *definición* de quien era alemán, ha denominado fase de *expropiación*. En esa misma dirección, desde 1933 y a través de medidas burocráticas y legislativas, se fue excluyendo a los “no-arios” de la vida social, especialmente mediante la prohibición de ejercer determinadas profesiones o de participar en la vida social, ya fuera en la Administración Pública, en las Fuerzas Armadas, en la Iglesia, en los consejos editoriales de los periódicos, en la medicina, en la abogacía, en la actividad teatral e incluso en el Club Alemán del Automóvil. Tal como sintetiza Wolfgang Benz, con las leyes de Núremberg la población quedaba dividida entre los ciudadanos “arios”, poseedores de derechos políticos, y los “no arios”, que pertenecían al Estado, pero desposeídos de aquellos. La división de los habitantes se regía, por tanto, por criterios predominantemente raciales.

En la noche del 9 al 10 de noviembre de 1938 tuvo lugar la llamada *Noche de los cristales rotos*, un episodio de violencia en el que fueron atacados 7.500 co-

mercios cuyos dueños eran judíos y 250 sinagogas. Se produjo un centenar de víctimas mortales. Este suceso constituyó un punto de inflexión tras el cual la brutalidad pública en las calles pareció un comportamiento demasiado burdo. Los jefes nazis decidieron llevar a cabo sus propósitos de purificación al amparo de las leyes que iban dictando, y de forma no obvia para la población. Los dos pasos siguientes, según Hilberg, fueron *concentración* y *aniquilación*.

Auschwitz fue el ejemplo más logrado de cómo el exterminio era llevado a cabo por burócratas de modo eficazmente planificado empleando una racionalidad instrumental caracterizada por la búsqueda de los medios más adecuados para alcanzar fines, en este caso el genocidio, cuya pertinencia no se discute. Por eso, es comprensible dentro de esta mentalidad cómo

cuando los prisioneros llegaban al campo de exterminio la primera operación consistía en seleccionar a los aptos para trabajar como esclavos frente a los rechazados desde un primer momento. Estos últimos ascendieron a un 80%; lo cual significaba que morían en las cámaras de gas pocas horas después de su llegada. Los inicialmente supervivientes perdían oficialmente su nombre y pasaban a ser identificados por el número con que se les tatuaba. El intelectual italiano Primo Levi pasó a ser, por ejemplo, el prisionero 174.517. Desde esa misma y macabra lógica, según declaraba el ya mencionado Höss a un psicólogo del ejército estadounidense, el problema no era tanto cómo asesinar —lo cual podía hacerse a un ritmo de 10.000 personas al día— sino cómo incinerar los cadáveres. ■

Datos de interés

**Auschwitz. No hace mucho.
No muy lejos.**

Centro de Arte Canal. Madrid.

Fechas: 1 noviembre de 2017 al 17 de junio de 2018

Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau.

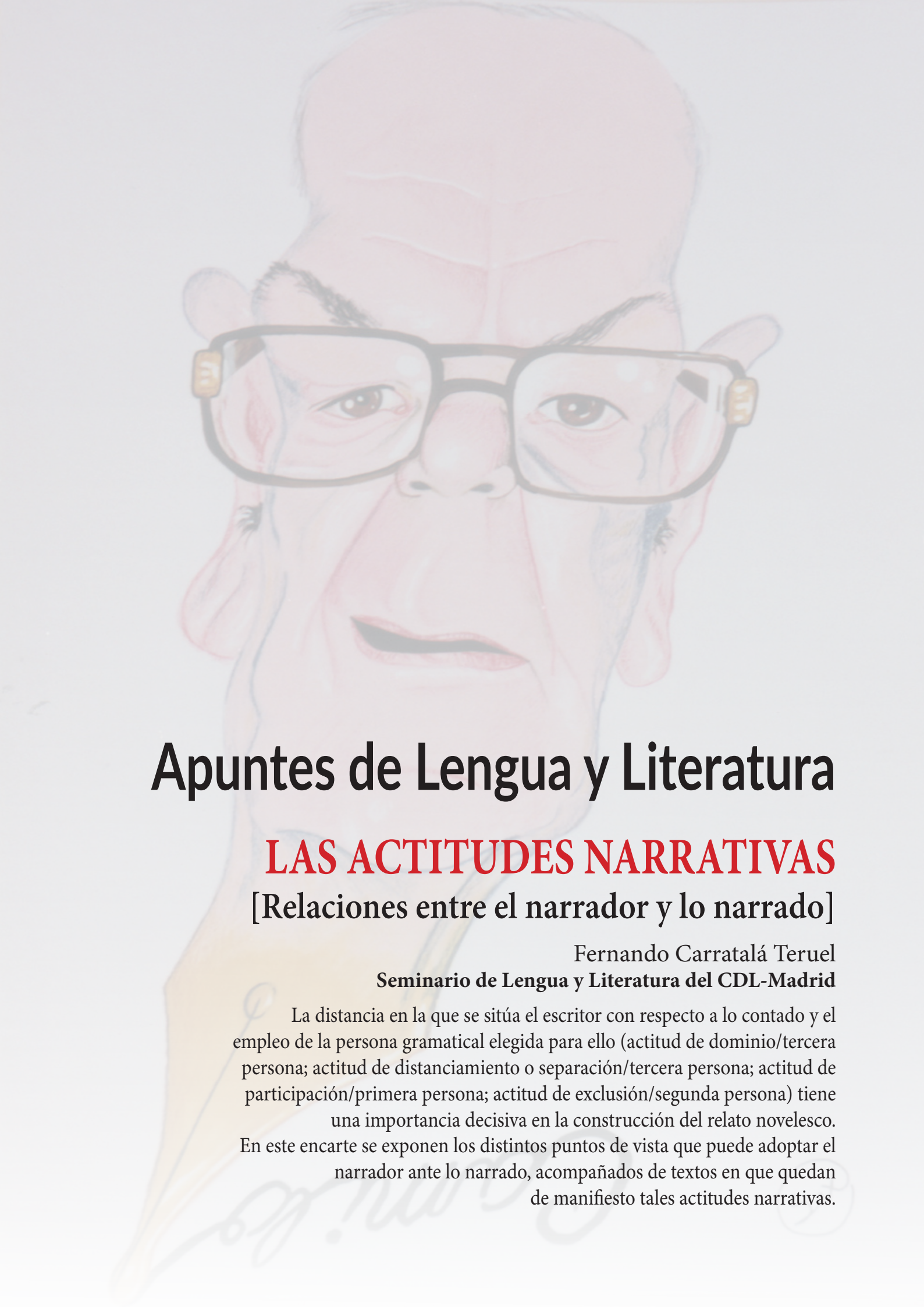
Director: Piotr M. A. Cywiński.

BIBLIOGRAFÍA

- Bankier, David y Gutman, Israel (2005). *La Europa nazi y la Solución Final*. Madrid. Losada.
- Cordero de Ciria, José Eugenio (2010). *Guía didáctica del Holocausto*. Madrid. Hebraica Ediciones.
- Frankl, Víctor (2010). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona. Herder.
- Levi, Primo (2008). *Si esto es un hombre*. Barcelona. El Aleph Editores.
- Sebreli, Juan José (2007). *El olvido de la razón. Un recorrido crítico por la filosofía contemporánea*. Barcelona. Debate.
- Semprún, Jorge (1995). *La escritura o la vida*. Barcelona. Tusquets Editores.
- Zweig, Stefan (2017). *El mundo de ayer*. Barcelona. El Acantilado.



Entrada al campo: *El trabajo hace libres*.



Apuntes de Lengua y Literatura

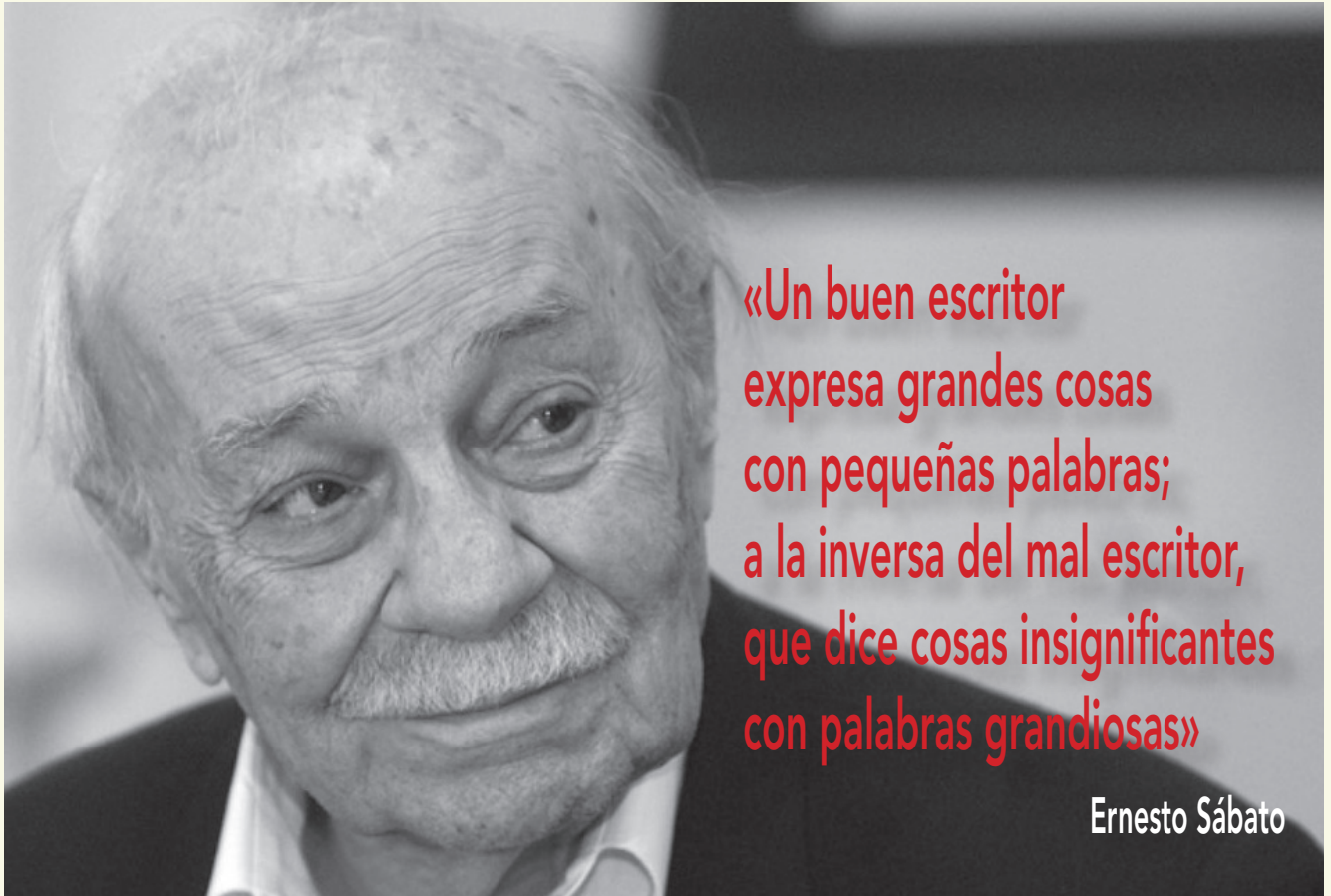
LAS ACTITUDES NARRATIVAS

[Relaciones entre el narrador y lo narrado]

Fernando Carratalá Teruel

Seminario de Lengua y Literatura del CDL-Madrid

La distancia en la que se sitúa el escritor con respecto a lo contado y el empleo de la persona gramatical elegida para ello (actitud de dominio/tercera persona; actitud de distanciamiento o separación/tercera persona; actitud de participación/primer persona; actitud de exclusión/segunda persona) tiene una importancia decisiva en la construcción del relato novelesco. En este encarte se exponen los distintos puntos de vista que puede adoptar el narrador ante lo narrado, acompañados de textos en que quedan de manifiesto tales actitudes narrativas.



Distancia del escritor con respecto a lo narrado

Escribe José Fernández Montesinos a propósito de Pérez Galdós y de José María Pereda: "Es increíble la importancia que puede tener esto de que la novela se escriba en primera, segunda o tercera persona, en cada caso, la perspectiva diferente puede permitirnos aceptar como verosímiles cosas que podrían no serlo." [1] E insiste: "Jamás se exagerará la importancia que esto del punto de enfoque puede tener en la armonía y en la economía de un libro. El que sea el novelista o su héroe el que relate cambia totalmente la perspectiva de la novela". [2]

Y un novelista como Ernesto Sábato confiesa: "Vacilé mucho en la elección del punto de vista de la narración, problema siempre decisivo en el arte de la ficción, pues según la elección que se haga puede darse más intensidad y verdad al relato, o quitárselas hasta el punto de malograrlo." [3]



Benito Pérez Galdós. Dibujo de Ramón Casas (hacia 1903)

I. NARRADOR OMNISCIENTE Y NARRADOR OBJETIVO

La actitud de dominio y la narración en tercera persona

Como narrador omnisciente, el novelista, que relata en tercera persona, conoce a sus personajes en todas sus dimensiones: qué hacen, cómo son, qué piensan... "El narrador omnisciente, a la manera tradicional, de tono épico, diríamos –escribe Baquero Goyanes–, utiliza la tercera persona para narrar desde fuera los sucesos novelescos, pero sin prohibirse a sí mismo –a su voz de narrador– el comentar, adelantar acontecimientos, el caracterizar moralmente a los personajes, etc. El narrador está en todas partes, lo sabe todo, actúa como un dios frente a sus criaturas, y procura hacérselo ver así al lector". [4]

Juan Valera, en las siguientes declaraciones, pretende dar una justificación lógica a su actitud de narrador omnisciente: "Voy en adelante a prescindir del método histórico y a seguir el método novelesco, penetrando, con auxilio del numen que inspira a los novelistas, si logro que también me inspire, así en el alma de los personajes como en los más apartados sitios donde ellos viven, sin atenerme solo a lo que el vizconde y yo podíamos averiguar vulgar y humanamente". "Voy a penetrar, no ya como mero historiador, sino como novelista, así en los más apartados rincones de la casa de Rafaela, como en el centro más recóndito de

su alma; pero por ningún estilo quiero fingir nada, y solo penetraré en las profundidades donde el novelista penetra cuando lo que yo muestre en dichas profundidades sea tan lógica consecuencia de la verdad históricamente demostrada que no pueda menos de ser también la verdad. Y sobre aquello de que yo no esté seguro, sino dudoso, no imaginaré ni bordaré nada, dejándolo en cierta penumbra y como entre nubes". [5]

Véanse como ejemplo de este tipo de narrador omnisciente y todopoderoso los siguientes fragmentos de *La colmena*, de Camilo José Cela. Utilizaremos para la selección de textos la edición de *La colmena* de Raquel Asún (+), revisada y puesta al día por Adolfo Sotelo Vázquez, y editada por Castalia en la colección Clásicos Castalia, núm. 140 (Madrid, 2.ª edición, 1990).

El niño que canta flamenco

Por el ventanillo de la tahona entraron, a través de los cristales y de las maderas, unas agrias, agudas, desabridas notas de flamenco callejero. Al principio no se hubiera sabido si quien cantaba era una mujer o un niño. A don Roberto le cogió el concierto rascándose los labios con el mango de la pluma.

En la acera de enfrente, un niño se desgañitaba a la puerta de una taberna:

*Esgraciaíto aquel que come
el pan por manita ajena;
siempre mirando a la cara
si la ponen mala o buena.*

De la taberna le tiran un par de perras y tres o cuatro aceitunas que el niño recoge del suelo, muy de prisa. El niño es vivaracho como un insecto, morenillo, canijo. Va descalzo y con el pecho al aire, y representa tener unos seis años. Canta solo, animándose con sus propias palmas y moviendo el culito a compás.

Don Roberto cierra el tragaluz y se queda de pie en medio de la habitación. Estuvo pensando en llamar al niño y darle un real.

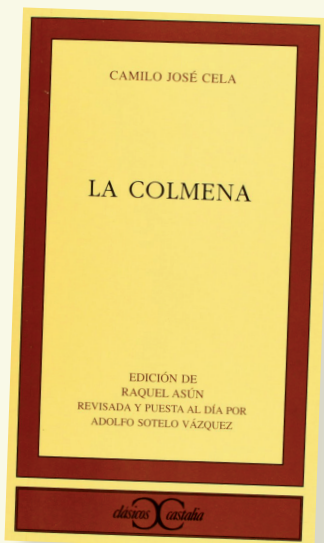
— No...

A don Roberto, al imponerse el buen sentido, le volvió el optimismo.

[Capítulo segundo, páginas 223-224].

Al niño que cantaba flamenco le arreó una coz una golfa borracha. El único comentario fue un comentario puritano.

— ¡Caray, con las horas de estar bebida! ¿Qué dejará para luego?



El niño no se cayó al suelo, se fue de narices contra la pared. Desde lejos dijo tres o cuatro verdades a la mujer, se palpó un poco la cara y siguió andando. A la puerta de otra taberna volvió a cantar:

*Estando un maestro sastrero
cortando unos pantalones,
pasó un chava gitano
que vendía camarones.
Óigame usted, señor sastrero,
hágame los estrechitos
pa que cuando vaya a misa
me miren los señoritos.*

El niño no tiene cara de persona, tiene cara de animal doméstico, de sucia bestia, de perversa bestia de corral. Son muy pocos sus años para que el dolor haya marcado aún el navajazo del cinismo —o de la resignación— en su cara, y su cara tiene una bella e ingenua expresión estúpida, una expresión de no entender nada de lo que pasa. Todo lo que pasa es un milagro para el gitanillo, que nació de milagro, que come de milagro, que vive de milagro y que tiene fuerzas para cantar de puro milagro.

Detrás de los días vienen las noches, detrás de las noches vienen los días. El año tiene cuatro estaciones: primavera, verano, otoño, invierno. Hay verdades que se sienten dentro del cuerpo, como el hambre o las ganas de orinar.

[Capítulo segundo, páginas 231-232].

El gitanillo, a la luz de un farol, cuenta un montón de calderilla. El día no se le dio mal: ha reunido, cantando desde la una de la tarde hasta las once de la noche, un duro y sesenta céntimos. Por el duro de calderilla le dan cinco cincuenta en cualquier bar; los bares andan siempre mal de cambios.

El gitanillo cena, siempre que puede, en una taberna que hay por detrás de la calle de Preciados, bajando por la costanilla de los Ángeles; un plato de alubias, pan y un plátano le cuestan tres veinte.

El gitanillo se sienta, llama al mozo, le da las tres veinte y espera a que le sirvan.

Después de cenar sigue cantando, hasta las dos, por la calle de Echegaray, y después procura coger el tope del último tranvía. El gitanillo, creo que ya lo dijimos, debe andar por los seis años.

[Capítulo segundo, páginas 244-245].

El niño que canta flamenco duerme debajo de un puente, en el camino del cementerio. El niño que canta flamenco vive con algo parecido a una familia gitana, con algo en lo que, cada uno de los miembros que la forman, se las agencia como mejor puede, con una libertad y una autonomía absolutas.

El niño que canta flamenco se moja cuando llueve, se hiela si hace frío, se achicharra en el mes de agosto, mal guarecido a la escasa sombra del puente: es la vieja ley del Dios del Sinaí.

El niño que canta flamenco tiene un pie algo torcido; rodó por un desmorte, le dolió mucho, anduvo cojeando algún tiempo...

[Capítulo quinto, página 436].

Breve comentario explicativo del texto

Cela dedica cuatro secuencias, a lo largo de *La colmena* –que constituyen una especie de “mini-novela”, de las muchas que componen la obra–, a un personaje tan entrañable como desgraciado: un gitanillo de seis años que subsiste malamente cantando flamenco por las calles.

El gitanillo irrumpen en la novela entonando, a la puerta de una taberna, un cantar popular cuya letra alude a la miseria: “Esgraciaíto aquel que come / el pan por manita ajena; / siempre mirando a la cara / si la ponen mala o buena”. Y como pago recibe “un par de perras y tres o cuatro aceitunas” que le arrojan desde la taberna y el niño se apresura a recoger del suelo; lo que delata la dureza de corazón de quienes lo están tratando como a un perro callejero. Detrás del retrato que Cela ofrece a continuación del gitanillo se adivina, sin embargo, la profunda ternura que le despierta el personaje, avocado a desenvolverse en una realidad hostil presidida por la pobreza: “vivaracho como un insecto, morenillo, canijo”, descalzo y harapiento... Y así, en la conciencia del lector queda bien reflejado el contraste entre la insensibilidad de las gentes de la taberna (solo don Roberto estuvo pensando si llamar al niño para darle un real, porque no tenía la conciencia tranquila del todo) y la ternura que al autor le inspira ese gitanillo absolutamente desvalido, “que representa tener unos seis años”.

En la segunda secuencia se explicita aún más la indiferencia de las gentes hacia el gitanillo, frente a la actitud de conmiseración del autor, cuya indignación ante la injusticia humana queda hábilmente reflejada a lo largo del fragmento. El texto arranca ahora con un salvaje incidente: el gitanillo es agredido por una mujerzuela; y para subrayar la brutalidad de la agresión, Cela elige un vocabulario brusco que inserta en una brevísima frase, disponiendo cada palabra estratégicamente para que su áspero sonido haga aún más desagradable su significado: “le arreó una cox una golfa borracha”; frase que completa con esta otra, que sintetiza la intensidad del golpe recibido: “[el niño] se fue de narices contra la pared”. Pero nadie le auxilia y, ante la indiferencia general, el niño se aleja renegando de la mujerzuela y lamiéndose las heridas cual perro apaleado. El único comentario que este incidente suscita en la gente “–¡Caray, con las horas de estar bebida! ¿Qué dejará para luego?”; un comentario que más que referirse compasivamente al niño, alude al estado de embriaguez en que se encuentra la mujerzuela– es tildado por Cela de “puritano” –es decir, “mojigato”–, con lo que, de manera irónica, el autor refleja, nuevamente, la insensibilidad de unas gentes impasibles al dolor ajeno. A continuación Cela describe al gitanillo, sometiéndolo a un proceso de animalización metafórica que subraya hasta qué punto su condición humana ha sido cruelmente degradada por las míseras circunstancias en las que le ha tocado vivir. Las construcciones paralelísticas y la contundente expresividad de un léxico desgarrado contribuyen a recalcar esos rasgos inhumanos –de animalidad– que su cara refleja: “*El niño no tiene cara de persona, tiene cara de animal doméstico* (répárese en el contraste entre persona y animal doméstico, que el paralelismo acrecienta), *de sucia bestia, de perversa bestia de corral*” (nuevos paralelismos en los que el aludido proceso de animalización culmina: de *animal* se pasa a *bestia*, vocablo



Cela interpretando a Matías, en el café “La delicia”. Escena de la película *La colmena*, dirigida por Mario Camus en 1982.

que se repite y al que acompañan epítetos envilecedores –“*sucia, perversa*”–, seguidos de un complemento –“*de corral*”– que recalcan toda la animalidad que un semblante puede reflejar. No obstante, esa cara no ha perdido aún la inocencia infantil y conserva una expresión *bella, ingenua* y atónita –“*estúpida*”–, a la que son ajenas, todavía, las cicatrices del dolor que, en un futuro no muy lejano, trastocarán ese rostro para dibujar en él la expresión del cinismo o de la resignación. Este proceso de pérdida de inocencia en la expresión de un rostro queda brutalmente condensado en la metáfora “*navajazo*” –“*el navajazo del cinismo, o de la resignación*”–, cuyas huellas resultarán imposibles de borrar en el semblante. Y como el niño está atónito, estupefacto, desenvolviéndose en un mundo que le resulta incomprensible –“*su cara tiene la expresión de no entender nada de lo que le pasa*”–, toda su vida es un *milagro*: su nacimiento, su subsistencia diaria, su fortaleza para seguir cantando...; y Cela lo recalca acudiendo de nuevo a construcciones paralelísticas que insisten en la idea de que el gitanillo *vive de milagro*. El párrafo final, en el que el tiempo transcurre con exasperante monotonía –los días y las noches sucediéndose alternativamente, las cuatro estaciones avanzando de manera ordenada en su periplo anual– no pasa de ser la constatación de que el vivir del gitanillo está inevitablemente condenado a la miseria, por injusta que la situación pueda resultar –resultarnos, al escritor y a sus lectores–; y de ahí la afirmación de Cela de que “*Hay verdades que se sienten dentro del cuerpo*”, con toda crudeza, “*como el hambre o las ganas de orinar*”.

Las dos secuencias restantes presentan nuevos detalles de la vida del gitanillo –canta desde la una de la tarde hasta las dos de la madrugada, con un breve paréntesis a las once de la noche para cenar; regresa montado en el tope de un tranvía al puente que le sirve de cobijo a él y a los miembros de su familia, una familia que hace de la libertad y autonomía personal los bienes supremos...–. Y en ellas Cela sigue haciendo gala de una prosa aparentemente sencilla –el lector tiene la impresión de estar ante el lenguaje corriente–, pero esta sencillez es el resultado de la más exigente elaboración literaria –véanse, por ejemplo, la enorme expresividad de unas frases de extraordinarios efectos rítmicos, obtenidos por medio de repeticiones y paralelismos–, que nos permite afirmar que nos hallamos ante un ejemplo de la mejor prosa castellana de los años cincuenta del pasado siglo.

Don Leonardo Meléndez

En el capítulo primero (págs. 161-162) Cela ya nos ha pintado el retrato moral de un repugnante personaje –don Leonardo Meléndez– que vive de explotar al prójimo sirviéndose de su engañoso aspecto exterior; un tipo que convierte las apariencias en una forma de andar por la vida y que, en definitiva, es producto de la hipocresía social, incapaz de aislar a esta clase de personajes. En este otro fragmento (capítulo primero, págs. 186-188), Cela amplía el retrato de don Leonardo Meléndez.

El limpia habla con don Leonardo. Don Leonardo le está diciendo:

— Nosotros los Meléndez, añoso tronco emparentado con las más rancias familias castellanas, hemos sido otrora dueños de vidas y haciendas. Hoy, ya lo ve usted, ¡casi en medio de la rue!

Segundo Segura siente admiración por don Leonardo. El que don Leonardo le haya robado sus ahorros es, por lo visto, algo que le llena de pasmo y de lealtad. Hoy don Leonardo está locuaz con él, y se aprovecha y retoza a su alrededor como un perrillo faldero. Hay días, sin embargo, en que tiene peor suerte y don Leonardo lo trata a patadas. En esos días desdichados, el limpia se le acerca sumiso y le habla humildemente, quedamente.

— ¿Qué dice usted?

Don Leonardo ni le contesta. El limpia no se preocupa y vuelve a insistir.

— ¡Buen día de frío!

— Sí.

El limpia entonces sonríe. Es feliz y, por ser correspondido, hubiera dado gustoso otros seis mil duros.

— ¿Le saco un poco de brillo?

El limpia se arrodilla, y don Leonardo, que casi nunca suele ni mirarle, pone el pie con displicencia en la plantilla de hierro de la caja.

Pero hoy, no. Hoy don Leonardo está contento. Seguramente está redondeando el anteproyecto para la creación de una importante sociedad anónima.

— En tiempos, ¡oh mon Dieu!, cualquiera de nosotros se asomaba a la bolsa y allí nadie compraba ni vendía hasta ver lo que hacíamos.

— Hay que ver, ¿eh?

Don Leonardo hace un gesto ambiguo con la boca, mientras con la mano dibuja jeribeques en el aire.

— ¿Tiene usted un papel de fumar? –dice al de la mesa de al lado–; quisiera fumar un poco de picadura y me encuentro sin papel en este momento.

El limpia calla y disimula; sabe que es su deber.

Breve comentario explicativo del texto

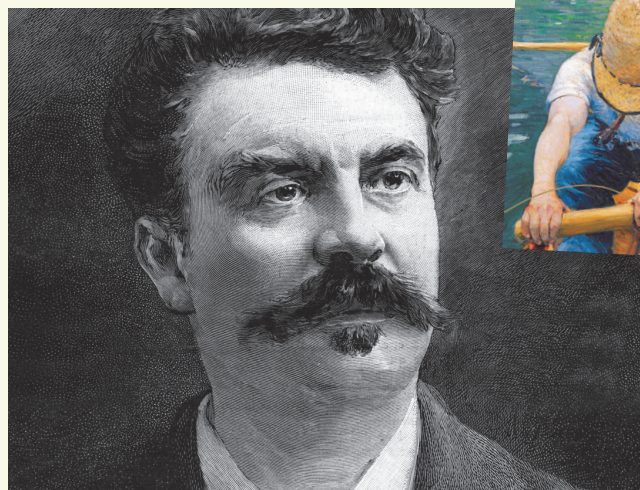
Don Leonardo aparece fiel a sí mismo: alardeando de su nobleza de estirpe; humillando al limpiabotas, al que ha desposeído de sus ahorros, y que, no obstante, le sigue teniendo un respeto servil; diseñando importantes proyectos empresariales que solo existen en su imaginación y que le evocan tiempos pasados de bonanza económica; expresándose con una elocuencia que raya

en la pedantería y salpicando su conversación de vocablos y expresiones francesas para exhibir una cultura –más aparente que real– superior a la de los demás; escenificando una meditada estrategia de gestos y ademanes para fumar de gorra, y que tan excelente resultado le viene dando... En definitiva, Cela nos presenta el mismo fantoche fatuo y engreído, expresión máxima del vivales, que ya conocíamos.

La actitud de distanciamiento o separación (*détachement*) y la narración en “tercera persona limitada”

El narrador, en calidad de testigo neutral –y en un deseo de objetividad que le lleva a perder su carácter omnisciente–, puede limitarse a hacer pasar ante nuestros ojos personajes y acontecimientos objetivos, y permanecer ajeno a cuanto quede fuera de la mera contemplación externa de los mismos. La voz del narrador no se percibe, porque en modo alguno se adentra en la psicología de los personajes que, al no ver interferidas sus actuaciones, obran con mayor libertad; y si el lector termina conociendo sus procesos mentales, es gracias a los diálogos que estos mantienen. El diálogo se convierte, así, en un eficaz recurso al servicio de la ocultación del narrador y, a través de él, se logra tal sensación de imparcialidad que parece como si el relato se contara por sí solo. Frente al narrador omnisciente tan frecuente en la novela decimonónica –los Balzac, Dickens, Pérez Galdós en sus primeras novelas...– surge, pues, el *narrador neutral* –buenos ejemplos son Stendhal, Flaubert, Henry James...; y, en nuestras letras, Clarín, Baroja, Sánchez Ferlosio, Aldecoa...–, con una visión “desde fuera” del relato; y que usa la “tercera persona limitada”, un “él” del que se nos habla y del que se nos refieren unos hechos, en busca de la objetividad extrema.

Maupassant, uno de los narradores decimonónicos con mayores ansias de objetividad, en el prefacio de *Pierre et Jean*, perfilaba así su concepción de la novela objetiva: “Para los partidarios de la objetividad, la psicología debe estar escondida en el libro, como lo está en realidad bajo los hechos, en la existencia. La novela concebida de este modo gana en interés, movimiento, color y vida palpitante. Así pues, en lugar de explicar lar-



Guy de Maupassant, autor de *Pierre et Jean*.

gamente el estado de espíritu de un personaje, los escritores objetivos buscan la acción o el gesto que este estado de alma debe empujar a realizar a ese hombre en una situación determinada. Y le hacen conducirse de tal modo, de un extremo a otro del libro, que todos sus actos, todos sus movimientos, sean el reflejo de su naturaleza íntima, de todos sus pensamientos, de toda su voluntad o todas sus dudas. Esconden, pues, la psicología en lugar de desplegarla, hacen de ella el esqueleto invisible de la obra, que no aparece en el retrato que nos hace un pintor. Me parece también que la novela de este tipo gana en sinceridad y es más verosímil, pues la gente que vemos actuar ante nosotros no nos cuenta los móviles a los que obedece". [6]

Y con respecto al diálogo –que deja solas las voces de los personajes ante el lector, sin que la del narrador intervenga, en un intento de lograr una relativa objetividad–, escribe Baquero Goyanes –a propósito de los comentarios de María Rosa Lida a *Le dîner en ville*, de Claude Mauriac [7]–: "El exclusivo o muy mantenido uso del diálogo novelesco tiene como finalidad la de permitir que el lector conozca a los personajes sin mediación o interposición alguna, directamente, a través de lo que piensan (reflejado en lo que dicen)" [8].

El siguiente fragmento de *El Jarama* –obra con la que Rafael Sánchez Ferlosio obtuvo el Premio Nadal en 1955– es un buen ejemplo de objetivismo narrativo, en el que el narrador no se inmiscuye para nada en la narración, y deja hablar a unos personajes cuyos diálogos intrascendentes traducen la pobreza espiritual de unas vidas insulsas dominadas por el tedio.

Fernando y Mely se habían alejado aguas abajo, hacia Miguel y su novia. Pero ya el agua les tocaba por los hombros y Mely no se atrevía a pasar más allá.

— ¡Ali! –gritaba-. ¡Alicia!

Contestó Alicia con un grito jovial, agitando la mano.

¿Cubre ahí, donde estáis?!

— ¡Sí, cubre un poco! –contestaba Alicia-. ¡No vengas si te da miedo!

— ¡Di que no, Mely! –dijo Miguel-. ¡No os dé reparo de venir, así os soltáis!

Mely denegó con la cabeza y le decía a Fernando:

— Yo no voy, tú; tengo miedo cansarme.

Luego gritó de nuevo hacia Alicia y Miguel:

— ¡Oye, venir vosotros! ¡Os tenemos que contar una cosa!

— ¡Cotilla! –dijo Fernando-. ¿Ya se lo vas a soltar todo entero? Pues vaya cosa importante que van a oír.

— Tonto, si es nada más para que vengan.

Fernando se sonreía:

— Sí, sí, para que vengan... Eres, hija mía, de lo que no hay. En cuanto se te antoja eres capaz de poner en movimiento a media humanidad. Pero, hija, luego tienes ese don, que le caes en

gracia a la gente, y uno no puede por menos de aguantarte las cosas.

— ¿Ah sí? –decía ella afectando un tono reticente-. ¿Tantas cosas me tenéis que aguantar?

— ¡Cómo te gusta que te lo digan!, ¿eh? Lo que te halaga a ti que te cuente estas cosas...

— ¿A mí?

— No disimules, ahora, vamos; que ya te has puesto en evidencia.

— ¡Huy qué odioso! –decía medio picada y delatando una sonrisa-. ¡Qué odioso te sabes poner, hijo mío, cuando te ríes con esa sonrisa de conejo que te sale! ¡Hiii! ¡Me da una rabia que es que te mataba, fíjate! –le sacudía la cara delante, apretando los dientes y guiñando los ojos-. ¡Hiii, qué risa de conejo! –y se reía ella misma, divirtiéndose con su propia rabia-. ¡Tonto, odioso! Ya vienen estos...

Ahora Santos se divertía con el miedo de Carmen, porque la había arrastrado hasta un punto en el que apenas los hombros le sobresalían.

— ¡Mirar esta, el canguelo que tiene! –les gritaba riendo a los otros.

La chica se le agarraba con ambas manos y estiraba el cuello, como queriendo apartarse del agua cuanto podía.

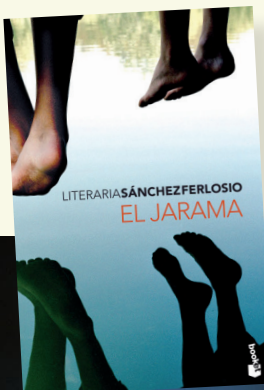
— ¡Chulo, eres un chulo, ya está! ¡Ay, aquí cubre, Santos! ¡Ay, no me sueltes, me cubre! [9]

Comentario explicativo del texto desde la perspectiva del narrador imparcial

El fragmento recoge una conversación entre chicos y chicas de un estrato sociocultural bajo, que presenta un alto grado de verosimilitud; y, a pesar de su brevedad, es suficiente para comprobar la extraordinaria maestría artística con que el novelista ha sabido caracterizar la lengua coloquial de unos personajes tan irrelevantes como su sistema expresivo, que refleja la vacuidad de su existencia. Estas son, pues, algunas de las características de la lengua coloquial empleada en este fragmento –y a lo largo de toda la novela–, y que determinan el *nivel sociolingüístico* de tales personajes.

La subjetividad del hablante

- La ordenación lógica de los elementos oracionales basada en la determinación progresiva (sujeto-verbo, núcleo-término adyacente, etc.) da paso a una ordenación



Rafael Sánchez Ferlosio, autor de *El Jarama*.



subjetiva, realizada en función de las palabras que personalmente interesa poner de relieve. Buen ejemplo de ello es el brevísimo parlamento con el que concluye el fragmento:

— ¡Chulo, eres un chulo, ya está! ¡Ay, aquí cubre, Santos! ¡Ay, no me sueltes, me cubre!

- El uso de interrogaciones retóricas es frecuente en el texto; interrogaciones con las que el hablante se interroga a sí mismo o interroga a sus interlocutores sin esperar respuesta a sus preguntas:

— ¿Ah, sí? —decía ella [Mely] afectando un tono reticente.

— ¡Cómo te gusta que te lo digan!, ¿eh?

Con tales preguntas, Mely (¿Ah, sí?) y Fernando (¿eh?), respectivamente, buscan una tácita complicidad recíproca en apoyo de sus propias opiniones, a la vez que manifiestan con mayor expresividad sus sentimientos (en este caso, y en el contexto del texto, de duda y de reproche, alternativamente).

- Empleo de interjecciones y de locuciones interjectivas que manifiestan, asimismo, el estado emocional del hablante: *Pues vaya cosa importante que van a oír*. (La forma verbal *vaya* enfatiza la expresión).
— ¡Huy qué odioso! [...]. ¡Hiii, qué risa de conejo! (Ambas interjecciones, de tono festivo, están empleadas por Mely con carácter burlón).
- Las funciones apelativa y expresiva de la lengua adquieren una considerable importancia. Y así, aparecen en el texto construcciones pleonásticas para reforzar la expresión ("Lo que te halaga a ti que te cuente estas cosas..."); expresiones enfáticas de cantidad ("Me da una rabia que es que te mataba, fíjate!"); metáforas coloquiales ("¡Mirar esta, el canguelo que tiene!"); forma muy expresiva —con vocablo procedente del caló— para referirse al miedo de Carmen; "¡Qué odioso te sabes poner, hijo mío, cuando te ríes con esa sonrisa de conejo que te sale! ¡Hiii!"); vocablos cargados de afectividad ("cotilla", "tonto", "odioso", "chulo", "hija mía/hijo mío"); etc., etc.

La economía de medios lingüísticos

En una conversación, los interlocutores cuentan con una serie de elementos extralingüísticos —relativos tanto a la situación en que se encuentran como a las actitudes que manifiestan con sus gestos y ademanes— que les permiten emplear la lengua con gran economía expresiva. Esta "tendencia al menor esfuerzo" se manifiesta —en el texto— gramaticalmente de las siguientes formas:

- Uso por parte del hablante de *oraciones incompletas*, que los oyentes pueden completar mentalmente sin el menor esfuerzo. He aquí algunos ejemplos de estas oraciones, llamadas por Manuel Seco *suspendidas* [10]:

— ¡Sí, cubre un poco! —contestaba Alicia—. ¡No vengas si te da miedo!

— Di que no [te da miedo], Mely! [...]

— ¡Oye, venir vosotros! [hasta donde nosotros nos encontramos, aunque cubre un poco].

- Empleo de oraciones en las que el hablante ha omitido algunos de sus elementos básicos, lo que no impide al oyente entender lo que aquel le dice. Hay en el texto algunas oraciones de este tipo —a las que Manuel Seco llama *sincopadas*— [11]:

— ¡¿Cubre [el agua] ahí, donde estáis?!

— ¡Sí, cubre un poco! —contestaba Alicia—. ¡No vengas [hasta aquí] si te da miedo!

- Empleo de oraciones cortas, de gran simplicidad sintáctica; con predominio de la yuxtaposición y la relación paratáctica sobre la hipotáctica. Por otra parte, figuran en el texto ciertas *palabras gramaticales* utilizadas con valor ilativo para mantener hilvanada la conversación, eliminando silencios inconvenientes mientras el hablante concreta su pensamiento; tal es el caso de "pues", "sí", "si", "pero" y "luego" en este fragmento de la conversación entre Fernando y Mely:

— Cotilla! —dijo Fernando—. ¿Ya se lo vas a soltar todo entero? Pues vaya cosa importante que van a oír. [...]

— Tonto, sí es nada más para que vengan.

Fernando se sonreía:

— Sí, sí, para que vengan... Eres, hija mía, de lo que no hay. En cuanto se te antoja eres capaz de poner en movimiento a media humanidad. Pero, hija, luego tienes ese don, que le caes en gracia a la gente.

Por otra parte, son frecuentes las incorrecciones gramaticales, impensables en la lengua escrita; por ejemplo, en estas intervenciones de Mely, en las que se ha omitido la preposición "de" y se ha empleado el infinitivo con valor imperativo:

— Yo no voy, tú. Tengo miedo cansarme. [...]

— ¡Oye, venir vosotros!

- Uso abusivo de *elementos deícticos* (adverbios de lugar, pronombres personales, etc.), que señalan algo que está presente ante los ojos de los interlocutores; así como de palabras vacías de significado concreto —las llamadas *palabras comodín*—, que resuelven al hablante la dificultad de dar con la designación precisa de lo que quiere enunciar. Los interlocutores del texto de Sánchez Ferlosio no escatiman el uso de *palabras comodín* y de *elementos deícticos*, y esa misma abundancia se traduce en un enorme empobrecimiento de la expresividad. Sirvan los siguientes ejemplos:

— ¡¿Cubre ahí, donde estáis?! [Mely]

— Yo no voy, tú. [Mely]

— ¡Os tenemos que contar una cosa! [Mely]

— ¿Ya se lo vas a soltar todo entero? Pues vaya cosa importante que van a oír. [Fernando]

— Pero, hija, luego tienes ese don, que le caes en gracia a la gente, y uno puede por menos de aguantarte las cosas. [Fernando]

— ¿Tantas cosas me tenéis que aguantar? [Mely]

— Lo que te halaga a ti que te cuente estas cosas... [Fernando]

— ¡Tonto, odioso! Ya vienen estos... [Mely]

- Uso de frases hechas, aplicables a las más diversas situaciones; así: "— ¡Me da una rabia que es que te mataba, fíjate!" [Mely]; "— ¡Mirar esta, el canguelo que tiene!" [Santos]; "— ¡Chulo, eres un chulo, ya está!" [Carmen]; frases tópicas y fossilizadas que revelan el carácter elemental de los interlocutores y la trivialidad de su conversación.

La impersonalidad del hablante y la apelación al oyente

El hablante tiende, en ocasiones, a enmascarar su "yo" bajo construcciones de carácter impersonal con las que pretende justificar sus actitudes y actuaciones. Así, por ejemplo, cuando Fernando ironiza acerca de la capacidad de convicción que sabe

desplegar Mely, elude la primera persona y utiliza una construcción impersonal: “–Pero, hija, luego tienes ese don, que le caes en gracia a la gente, y uno no puede por menos de aguantarte las cosas”.

Por otra parte, el hablante, para mantener en todo momento la atención de su interlocutor, recurre a ciertas formas apelativas, tales como pronombres personales con oficio de sujeto que señalan inequívocamente a la primera y segunda persona: “–Yo no voy, tú” [Mely]; a verbos de percepción sensible en forma imperativa, y cuya significación está muy atenuada: “–¡Oye, venid vosotros!” [Mely], ¡–Mirar esta, el canguelo que tiene!” [Santos]; vocativos que aluden a un interlocutor conocido: “–Eres, hija mía, de lo que no hay” [Fernando], “–¡Qué odioso te sabes poner, hijo mío, cuando te ríes con esa sonrisa de conejo que te sale!” [Mely]; interrogaciones retóricas que, más que buscar respuestas del interlocutor, resaltan las propias opiniones: “–Cómo te gusta que te lo digan, ¿eh?” [Fernando]. Todas estas formas apelativas son, pues, *excitantes de la atención* –según la denominación de Leo Spitzer– y, aunque innecesarias para la recta comprensión de los mensajes, reflejan en cierta medida el estado emocional del hablante y confieren a aquellos un cierto grado de expresividad, recalcado, además, por la fuerte y continua entonación exclamativa. [12]

[1] José F. Montesinos: *Galdós*, 1. Madrid, editorial Castalia, 1980. Colección Estudios sobre la novela española del siglo XIX. (La obra completa consta de tres volúmenes).

[2] José F. Montesinos: *Pereda o la novela idilio*. Madrid, editorial Castalia, 1969, pág. 138. Colección Estudios sobre la novela española del siglo XIX.

[3] Ernesto Sábato: *El escritor y sus fantasmas*. Buenos Aires, Aguilar, 1964. Ensayistas Hispánicos; pág. 14. Texto completo: <https://demiurgord.files.wordpress.com/2014/09/sabato-ernesto-el-escritor-y-sus-fantasmas.pdf>

[4] Mariano Baquero Goyanes: *Estructuras de la novela actual*. Madrid, editorial Castalia, 1995, 2.ª edición. Colección Literatura y sociedad, núm. 46; págs. 126-127.

[5] Juan Valera: *Genio y figura*. Madrid, ediciones Cátedra, 1986, 4.ª edición. Colección Letras Hispánicas. (Final del capítulo 8 y comienzo del capítulo 9). Texto completo: <http://www.online-literature.com/espanol/juan-valera/genio-figura/1/>

[6] Guy de Maupassant: *Pierre et Jean*. (Es esta la cuarta novela escrita por el autor, y publicada en 1888 en París por el editor Paul Ollendorff. Texto completo de esta edición: https://fr.wikisource.org/wiki/Pierre_et_Jean).

[7] Claude Mauriac: *Le dîner en ville* (La cena en la ciudad). Novela publicada en 1959 por Ediciones Albin Michel. (Ese mismo año recibió el galardón literario francés Premio Médicis).

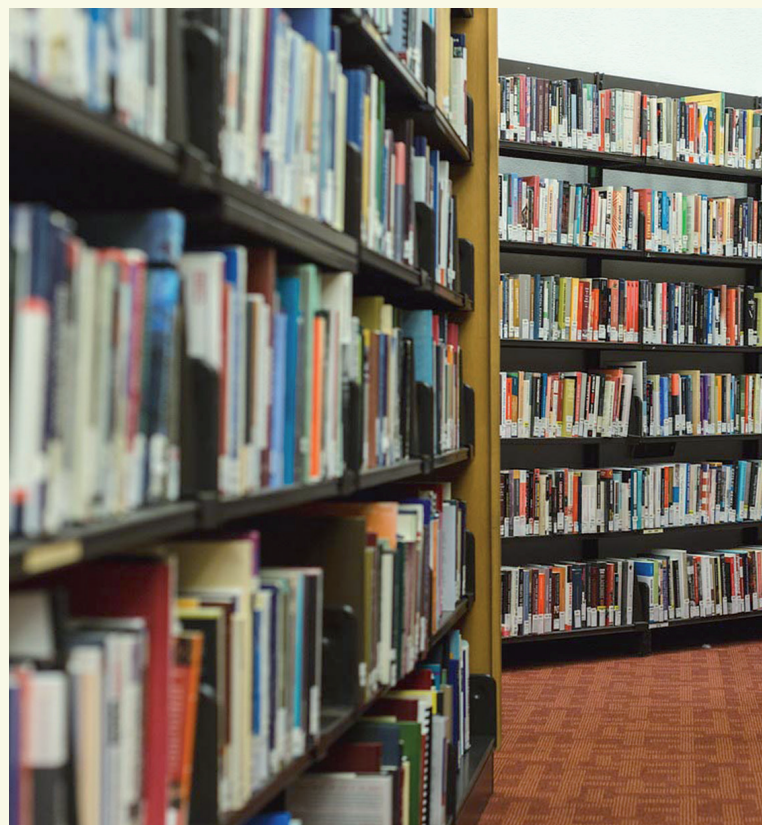
[8] Mariano Baquero Goyanes, *op. cit.*, pág. 49.

[9] Rafael Sánchez Ferlosio: *El Jarama*. Barcelona, ediciones Destino. Colección DestinoLibro, núm. 16.

[10,11] Véase el fragmento que Manuel Seco analiza, principalmente desde una perspectiva sintáctica, de la novela de Carmen Martín Gaité *Entre visillos*, en el trabajo titulado “La lengua coloquial: *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaité”, incluido en la obra colectiva *El comentario de textos*. Madrid, editorial Castalia, 1973; págs. 357-375). *Entre vi-*

sillos es, como *El Jarama*, una novela incluida también en la tendencia del realismo objetivo.

[12] *Una narración en los antípodas de la novela realista decimonónica*. Como narrador, Sánchez Ferlosio se comporta con la misma objetividad con que lo haría un objetivo cinematográfico. Son los diálogos, y no él, los que permiten adentrarse en los personajes y descubrir, así, cómo piensan o sienten. Nos hallamos, pues, ante un narrador que mantiene una actitud absolutamente imparcial, opuesta al narrador omnisciente de la novela realista del XIX, capaz de penetrar en la intimidad de sus personajes, cuyas motivaciones conoce en todos sus detalles. Pero aun cuando sea cierto que Sánchez Ferlosio, en este fragmento de *El Jarama* –como en toda la obra, sean pasajes dialogados o pasajes no dialogados de tipo descriptivo– logra inhibirse de lo que ocurre –y en ningún caso emite juicios propios–, no es menos cierto que el novelista *está inventando* la presunta objetividad, en tanto en cuanto la obra no pasa de ser una ficción literaria en la que, en última instancia, el autor determina qué elementos concretos la constituyen. O dicho de otra manera: no es objetivo lo que se narra –que depende de la subjetividad del narrador–, sino la forma que se adopta para narrarlo, y con la que se trata de provocar en el lector una *ilusión de realidad* que le lleve a considerarlo como verosímil; con lo cual, la obra toda funciona como un *simulacro de realidad*. Y aquí precisamente es donde radica la maestría técnica de Sánchez Ferlosio, a la hora de elaborar artísticamente su novela: porque, sin duda, resulta tremendamente difícil lograr a lo largo de varios centenares de páginas mantener la narración en la línea de la más estricta objetividad e imprimir al habla coloquial una autenticidad difícilmente superable, a través de la cual se constata la trivialidad de unas conversaciones que retratan lo anodino de unos personajes de humilde extracción social.



II. LA ACTITUD DE PARTICIPACIÓN

Actitud de participación y narración en primera persona

En la narración en primera persona, narrador y personaje central se funden en una sola entidad, en torno a la cual giran el resto de los personajes y los acontecimientos relatados; de manera tal que la novela adopta una estructura autobiográfica. La narración en primera persona es consustancial a la novela picaresca –que arranca en 1554 con la *Vida del Lazarillo de Tormes, de sus fortunas y adversidades*–; pero también está presente, por ejemplo, en tres novelas de la posguerra, que coinciden en el tiempo: *La familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela; *La sombra del ciprés es alargada*, de Miguel Delibes; y *Nada*, de Carmen Laforet; novelas que se desarrollan en ambientes enrarecidos y asfixiantes, y cuyos personajes protagonistas, a través de la primera persona narrativa, nos permiten acceder a sus pensamientos y sentimientos, y nos justifican sus actuaciones.

Un fragmento de "El Lazarillo de Tormes"

Siguiendo las características que definen el género picaresco, Lázaro cuenta en forma autobiográfica sus propias andanzas, desde que nace en una aldea de Salamanca, a orillas del río Tormes, hasta que acepta un matrimonio de conveniencia, al casarse con la criada y amante del arcipreste de San Salvador –ejemplo de hipocresía y lascivia–, en Toledo. La sucesiva aparición de personajes de distinta índole a los que Lázaro sirve es un excelente recurso

para presentar "desde dentro" diversos estamentos sociales y llevar a cabo una sátira de los mismos, en tono burlesco y desenfadado que atenúa la acritud: un mendigo ciego que lo maltrata con crueldad; un clérigo avariento que lo mata de hambre; un hidalgo ridículamente vanidoso a pesar de su miseria, y al que abandona cuando aquel se ve perseguido por sus acreedores; un fraile de la Merced, de costumbres licenciosas; un buldero estafador que embauca a la gente para lograr compradores de falsa bulas; un maestro de pintar panderos y un capellán, que no son más que unos simples explotadores; y un alguacil de peligroso oficio. La novela se convierte, así, en un expresivo cuadro de la vida cotidiana de la sociedad española del siglo XVI, en la que se ha instalado



El monumento al Lazarillo de Tormes en Salamanca, (obra de Agustín Casillas).

la miseria moral, y que Lázaro pinta con gran realismo y claro propósito satírico; y en un lenguaje tan sencillo y natural como espontáneo y directo, que refleja el habla familiar de la época.

El siguiente fragmento corresponde al tratado tercero, en el que Lázaro sirve a un presuntuoso escudero, que vive obsesionado por ocultar su miseria. Lázaro es todavía un muchacho sencillo y confiado, que ha tenido que acudir a pequeñas artimañas y raterías para proporcionarse los alimentos que la mezquindad y avaricia de sus dos anteriores amos le negaban; y cuya ingenuidad se va acallando en la misma medida en que se le va agudizando la astucia. Pero el rencor está ausente de su corazón, tal y como podemos comprobar en el texto más adelante reproducido. Lázaro se enternece de este escudero –con el que tiene la ocasión de comprobar que la honra no da de comer–, que anda con el estómago vacío y la cabeza llena de humos; le toma cariño; disculpa su carácter vanidoso; y comparte con él la comida que obtiene mendigando. Las bondadosas inclinaciones de Lázaro no han sucumbido aún ante la maldad, que será su constante maestra a lo largo de la vida –y que, al final de la obra, le llevará a aceptar cínicamente un matrimonio deshonroso porque le proporciona una aceptable seguridad económica–. Y si algo llama la atención en este episodio es la hondura psicológica que el autor pone de relieve, tanto al retratar al arrogante hidalgo arruinado capaz de soportar dignamente su miseria –personaje nada idealizado, por cierto–, como al destacar con toda nitidez la delicadeza de Lázaro, que evita a toda costa herirlo o humillarlo, aun siendo consciente que bajo tanta presunción y vanagloria se esconde una pobreza extrema, la misma en la que él vive; y que busca la forma de compartir con él la comida que ha logrado ejerciendo la mendicidad –"oficio" en el que es especialmente diestro–, pero dejando en todo momento salvaguardada la dignidad del hidalgo. Por otra parte, la narración es vivísima; y de este dinamismo narrativo es en parte responsable el diálogo; un diálogo que está escrito con asombrosa naturalidad, con gran rapidez expresiva, y en el que el autor realiza plenamente el ideal de Valdés de





Francisco de Goya: *El Lazarrillo de Tormes*.

escribir como se habla. En el texto recogemos lo sucedido el segundo día de estancia de Lázaro en casa del escudero.

La mañana venida levantámonos, y comienza a limpiar y sacudir sus calzas y jubón, y sayo y capa. Y yo que le servía de pelillo. Y vísteseme muy a su placer, despacio. Echele aguamanos, peínose, y puso su espada en el talabarte, y al tiempo que la ponía díjome:

— ¡Oh, si supieses, mozo, qué pieza es esta! No hay marco de oro en el mundo porque yo la diese; más ansí, ninguna de cuantas Antonio hizo, no acertó a ponerle los aceros tan prestos como esta los tiene.

Y sacola de la vaina y tentola con los dedos, diciendo:

— Vesla aquí. Yo me obligo con ella a cercenar un copo de lana.

Y yo dije entre mí: “Y yo con mis dientes, aunque no son de acero, un pan de cuatro libras.”

Tornola a meter y ciñóse la, y un sartal de cuentas gruesas del talabarte. Y con paso sosegado y el cuerpo derecho, haciendo con él y con la cabeza muy gentiles meneos, echando el cabo de la capa sobre el hombro y a veces so el brazo, y poniendo la mano derecha en el costado, salió por la puerta, diciendo:

— Lázaro, mira por la casa en tanto que voy a oír misa, y haz la cama, y ve por la vasija de agua al río, que aquí bajo está; y cierra la puerta con llave, no nos hurten algo, y ponla aquí al quicio, porque, si yo viniere en tanto, pueda entrar.

Y súbese por la calle arriba con tal gentil semblante y continente, que quien no le conociera pensara ser muy cercano pariente al conde de Arcos, o, al menos, camare-ro que le daba de vestir.

“¡Bendito seáis, Vos, Señor—quedé yo diciendo— que dais la enfermedad y ponéis el remedio; ¿Quién encontrará a aquel mi señor que no piense, según el contento de sí lleva, haber anoche bien cenado y dormido en buena cama, y aunque agora es de mañana, no le cuenten por muy bien almorzado? ¡Grandes secretos son, Señor, los que Vos hacéis y las gentes ignoran! ¿A quién no engañará aquella buena disposición y razonable capa y sayo? ¿Y quién pensara que aquel gentil hombre se pasó ayer todo el día sin comer, con aquel mendrugo de pan, que su criado Lázaro trujo un día y una noche en el arca de su seno, do no se le podía pegar mucha limpieza y hoy, lavándose las manos y cara, a falta de paño de manos se hacía servir de la halda del sayo? Nadie por cierto lo sospechara. ¡Oh Señor!, y cuántos de aquestos debéis Vos tener por el mundo derramados, que padescen por la negra que llaman honra, lo que por Vos no sufrirán!” [...] Desde que vi ser las dos y no venía y la hambre me aquejaba, cierro mi puerta y pongo la llave do mandó y tórnome a mi menester. Con baja y enferma voz y inclinadas mis manos en los senos, puesto Dios ante mis ojos y la lengua

en su nombre, comienzo a pedir pan por las puertas y casas más grandes que me parecía. Mas como yo este oficio le hobiese mamado en la leche (quiero decir que con el gran maestro el ciego lo aprendí), tan suficiente discípulo salí, que aunque en este pueblo no había caridad ni el año fuese muy abundante, tan buena mañana me di, que antes que el reloj diese las cuatro ya yo tenía otras tantas libras de pan ensiladas en el cuerpo, y más de otras dos en las mangas y senos. Volvime a la posada, y al pasar por la Tripería pedí a una de aquellas mujeres, y diome un pedazo de uña de vaca con otras pocas de tripas cocidas. Cuando llegué a casa, ya el bueno de mi amo estaba en ella, doblada su capa y puesta en el poyo, y él paseándose por el patio. Como entré, vínose para mí. Pensé que me quería reñir la tardanza, mas mejor lo hizo Dios. Preguntome dó venía. Yo le dije:

— Señor, hasta que dio las dos estuve aquí, y de que vi que Vuestra Merced no venía, fuime por esa ciudad a encomendarme a las buenas gentes, y hanme dado esto que veis.

Mostrele el pan y las tripas, que en un cabo de la halda traía, a la cual él mostró buen semblante, y dijo:

— Pues esperado te he a comer, y de que vi que no veniste, comí. Mas tú haces como hombre de bien en eso, que más vale pedillo por Dios que no hurtallo. Y ansí Él me ayude como ello me paresce bien, y solamente te encomiendo no sepan que vives conmigo, por lo que toca a mi honra; aunque bien creo que será secreto, según lo poco que en este pueblo soy conocido. ¡Nunca a él yo hubiera de venir! [...]

Sentéme al cabo del poyo, y porque no me tuviese por glotón, callé la merienda. Y comienzo a cenar y morder en mis tripas y pan, y, disimuladamente, miraba al desventurado señor mío, que no partía sus ojos de mis faldas, que aquella sazón servían de plato. Tanta lástima haya Dios de mí como yo había dél, porque sentí lo que sentía, y muchas veces había por ello pasado y pasaba cada día. Pensaba si sería bien comedirme a convidalle; mas, por me haber dicho que había comido, temíame no aceptaría el convite. Finalmente, yo deseaba aquel peca-dor ayudase a su trabajo del mío, y se desayunase como el día antes hizo, pues había mejor aparejo, por ser mejor la vianda y menos mi hambre.

Quiso Dios cumplir mi deseo, y aun pienso que el suyo, porque, como comencé a comer y él se andaba paseando, llegose a mí y díjome:

— Dígote, Lázaro, que tienes en comer la mejor gracia que en mi vida vi a hombre, y que nadie te lo verá hacer que no le pongas ganas aunque no la tenga.

“La muy buena que tú tienes—dije yo entre mí— te hace parecer la mía hermosa.”

Con todo, paresciome ayudarle, pues se ayudaba y me abría camino para ello, y díjele:

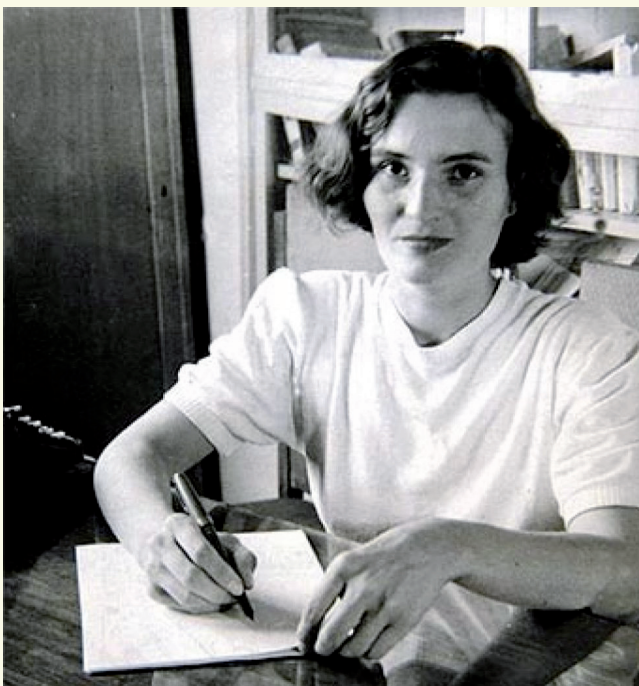
— Señor, el buen aparejo hace buen artífice. Este pan está sabrosísimo, y esta uña de vaca tan bien cocida y sazónada, que no habrá a quien no convide con su sabor.

— ¿Uña de vaca es?

— Sí, señor.
 — Dígame que es el mejor bocado del mundo, y que no hay faisán que así me sepa.
 — Pues pruebe, señor, y verá qué tal está.
 — Póngole en las uñas la otra y tres o cuatro raciones de pan de lo más blanco, y asentóseme al lado y comienza a comer como aquel que lo había gana, royendo cada huesecillo de aquellos mejor que un galgo suyo lo hiciera.
 — Con almodrote —decía— este es singular manjar.
 — “Con mejor salsa lo comes tú”, respondí yo paso.
 — Por Dios, que me ha sabido como si hoy no hubiera comido bocado.
 — “¡Así me vengan los buenos años como es ello!” — dije yo entre mí.
 Pidiome el jarro del agua y díselo como lo había traído. Es señal, que pues no le faltaba el agua, que no le había a mi amo sobrado la comida. Bebimos y muy contentos nos fuimos a dormir, como la noche pasada. [13]

Apoyo léxico.

Le servía de pelillo. Le hacía servicios de poca importancia. *Echéle aguamanos.* Vertí agua para que se lavara las manos. *Talabarte.* Correa o cinturón, generalmente de cuero, que llevaba pendientes los tiros de que colgaba la espada. **Antonio.** Famoso forjador de espadas, artifice de la del rey Católico y de la atribuida a Garcilaso. **Sartal.** Rosario. *Tórnome a mi menester.* Es decir, que Lázaro vuelve a ejercer la mendicidad, oficio en el que era todo un experto. **Ensiladas.** Guardadas en el *silo*, o sea, en el “almacén” de su pecho. **Partía.** Apartaba. **Sazón.** Ocasión. *Comedirme a convidalle.* Atreverme a convidarle antes de que se me pidiera. *Como el día antes hizo.* También el día anterior el amo le hizo creer que ya había comido; sin embargo, cuando vio que Lázaro devoraba unos trozos de pan, se animó a acompañarle en su comida. *Póngole en las uñas la otra.* Póngole la uña de vaca en las manos. **Almodrote.** Salsa



Carmen Laforet, autora de *Nada*.

compuesta de aceite, ajos, queso y otras cosas, con la cual se sazonan las berenjenas. Alusión al refrán “La mejor salsa es el hambre”. *Así me vengan los buenos años como es ello [verdad].* Nueva alusión al refrán citado. **Paso.** Por lo bajo.

Un fragmento de “Nada” de Carmen Laforet

El fragmento reproducido pertenece a la novela *Nada* —obra con la que Carmen Laforet obtuvo el Premio Nadal en 1944—, y cierra el capítulo primero. Andrea, que habla en primera persona, ha llegado a Barcelona a media noche y se ha dirigido a la antigua casona familiar, antaño acomodada y ahora destartada, y en la que conviven gentes tan decrepitas como el ambiente que les rodea. Sus palabras nos van a permitir conocer los sentimientos que en ella suscitan el cuarto de baño en que se ducha y la habitación en la que debe dormir. La voz del narrador la sustenta, por tanto, una jovencita que cuenta lo que le pasa y describe lo que ve. Y quizá lo que más pueda sorprender al lector sea cómo Laforet emplea determinados recursos retóricos que aumentan la eficacia estética de su lenguaje; así, el uso de metáforas “cosificadoras”, que hacen de los seres humanos cosas o que, por el contrario, atribuyen sentimientos y actitudes humanas a las cosas; los valores connotativos de una adjetivación enormemente expresiva...

Volvió tía Angustias autoritaria.

— ¡Vamos!, a dormir, que es tarde.

— Quisiera lavarme un poco —dije.

— ¿Cómo? ¡Habla más fuerte! ¿Lavarte?

Los ojos se abrían asombrados sobre mí. Los ojos de Angustias y de todos los demás.

— Aquí no hay agua caliente —dijo al fin Angustias.

— No importa...

— ¿Te atreves a tomar una ducha a estas horas?

— Sí —dije—, sí.

¡Qué alivio el agua helada sobre mi cuerpo! ¡Qué alivio estar fuera de las miradas de aquellos seres originales! Pensé que allí el cuarto de baño no se debía de utilizar nunca. En el manchado espejo del lavabo —¡qué luces macilentas, verdosas, había en toda la casa!— se reflejaba el bajo techo cargado de telas de arañas, y mi propio cuerpo entre los hilos brillantes del agua, procurando no tocar aquellas paredes sucias, de puntillas sobre la roñosa bañera de porcelana.

Parecía una casa de brujas aquel cuarto de baño. Las paredes tiznadas conservaban la huella de manos ganchedas, de gritos de desesperanza. Por todas partes los desconchados abrían sus bocas desdentadas rezumantes de humedad. Sobre el espejo, que no cabía en otro sitio, habían colocado un bodegón macabro de besugos pálidos y cebollas sobre fondo negro. La locura sonreía en los grifos torcidos.



Empecé a ver cosas extrañas como los que están borrachos. Bruscamente cerré la ducha, el cristalino y protector hechizo, y quedé sola entre la suciedad de las cosas. No sé cómo pude llegar a dormir aquella noche. En la habitación que me habían destinado se veía un gran piano con las teclas al descubierto. Numerosas cornucopias –algunas de gran valor– en las paredes. Un escritorio chino, cuadros, muebles abigarrados. Parecía la buhardilla de un palacio abandonado, y era, según supe, el salón de la casa.

En el centro, como un túmulo funerario rodeado por dolientes seres –aquella doble fila de sillones destripados–, una cama turca, cubierta por una manta negra, donde yo debía dormir. Sobre el piano habían colocado una vela, porque la gran lámpara del techo no tenía bombillas.

Angustias se despidió de mí haciendo en mi frente la señal de la cruz, y la abuela me abrazó con ternura. Sentí palpar su corazón como un animalillo contra mi pecho. — Si te despiertas asustada, llámame, hija mía –dijo con su vocecilla temblona.

Y luego, en un misterioso susurro a mi oído:

— Yo nunca duermo, hijita, siempre estoy haciendo algo en la casa por las noches. Nunca, nunca duermo.

Al fin se fueron, dejándome con la sombra de los muebles, que la luz de la vela hinchaba llenando de palpitations y profunda vida. El hedor que se advertía en toda la casa llegó en una ráfaga más fuerte. Era un olor a porquería de gato. Sentí que me ahogaba y trepé en peligroso alpinismo sobre el respaldo de un sillón para abrir una puerta que aparecía entre cortinas de terciopelo y polvo. Pude lograr mi intento en la medida en que los muebles lo permitían y vi que comunicaba con una de esas galerías abiertas que dan tanta luz a las casas barcelonesas. Tres estrellas temblaban en la suave negrura de arriba y al verlas tuve unas ganas súbitas de llorar, como si viera amigos antiguos, bruscamente recobrados.

Aquel iluminado palpar de las estrellas me trajo en tropel toda mi ilusión a través de Barcelona, hasta el momento de entrar en este ambiente de gentes y de muebles endiablados. Tenía miedo de meterme en aquella cama parecida a un ataúd. Creo que estuve temblando de indefinibles terrores cuando apagué la vela. [14].

[13] *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Madrid, editorial Castalia, 1989. Colección Castalia Didáctica, núm. 6; págs. 104-110. (Edición a cargo de Antonio Rey Hazas). Obra completa: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortunas-y-adversidades--0/html/>

[14] Carmen Laforet: *Nada*. Barcelona, ediciones Destino, (1945). Colección Áncora y Delfín, núm. 27 (2002); págs. 17-19. Destinolibro, núm. 57 (2002). Clásicos contemporáneos comentados, núm. 2 (2002).



James Joyce, autor de *Ulysses*.

III. LA NARRACIÓN EN SEGUNDA PERSONA. EL MONÓLOGO INTERIOR

Los antecedentes del monólogo interior

El monólogo interior –en inglés, *the stream of consciousness*, “flujo de la conciencia”–, consagrado por James Joyce en el *Ulysses* (1922) [15], es una auténtica conquista de la novela del siglo XX –léase, por ejemplo, el soliloquio de Molly Bloom–; sin embargo, sus antecedentes pueden rastrearse en el siglo XIX y, más en concreto, en el cuento de Édouard Dujardin titulado “*Les lauriers sont coupés*” [“Los laureles están cortados”] –aparecido en 1887–, primera obra en la que este recurso narrativo se emplea conscientemente, por lo que hay que considerar a su autor como su creador. El propio Dujardin nos da la siguiente definición de monólogo interior, en una obra de 1931: “Es un discurso del personaje de que se trate y tiene por objeto introducirnos directamente en la vida interior de ese personaje, sin que el autor intervenga con sus explicaciones o comentarios; y, como todo monólogo, es un discurso sin oyente, un discurso no pronunciado, pero se diferencia del monólogo tradicional en lo siguiente: en cuanto a su materia, es la expresión más íntima del pensamiento, la más cercana al inconsciente; en cuanto a su espíritu, es un discurso anterior a toda organización lógica, que reproduce este pensamiento en su estado naciente; en cuanto a su forma, se realiza en frases directas reducidas a un mínimo de sintaxis...” [16]

Se han señalado numerosos e interesantes precedentes del monólogo interior en algunas obras de Pérez Galdós. El propio Leopoldo Alas –Clarín–, comentando *La desheredada*

da, opinaba así acerca de esta técnica narrativa en la novela galdosiana: "Otro procedimiento que usa Galdós, y ahora con más empeño y acierto que nunca, es el que han empleado Flaubert y Zola con éxito muy bueno, a saber: sustituir las reflexiones que el autor suele hacer por su cuenta respecto de la situación de un personaje, con las reflexiones del personaje mismo, empleando su propio estilo, pero no a guisa de monólogo, sino como si el autor estuviera dentro del personaje mismo y la novela se fuera haciendo dentro del cerebro de este. En el capítulo del insomnio de Teodora hay un modelo de esta manera de desarrollar el carácter y la acción de una novela. Solo puede compararse a este subterráneo hablar de una conciencia, lo que en el mismo género ha escrito Zola en *L'Assommoir* para hacernos conocer el espíritu de Gervasia". [17] Repárese en que la expresión utilizada por Clarín –subterráneo hablar de una conciencia– no difiere mucho de la usada por el psicólogo norteamericano William James para referirse al monólogo interior: *the stream of consciousness* –es decir, el flujo de la conciencia–. El propio Clarín, sin embargo, en el comentario crítico que efectúa de la novela dialogada *Realidad*, considera que los monólogos interiores de Galdós no son sino una falsedad psicológica, por cuanto que el hablar interior es mucho más desordenado. Y en relación con los soliloquios que aparecen en esta novela, Clarín –que echa de menos lo que más tarde será el monólogo interior caótico a la manera de Joyce–, escribe: "A veces el autor llega a poner en boca de sus personajes la expresión literaria, clara, perfectamente lógica y ordenada en sus nociones, juicios y raciocinios de lo que, en rigor, en su inteligencia aparece oscuro, confuso, vago, hasta en los límites de lo inconsciente". [18] Y, cuando más adelante, Clarín escribe que "pensamos muchas veces y en muchas ocasiones sin hablar interiormente, y otras veces hablándonos con tales elipsis y con tal hipérbaton que, traducido en palabras exteriores, este lenguaje sería ininteligible para los demás" [19], está definiendo con extraordinaria precisión lo que en un futuro será el monólogo interior de Joyce, especialmente cuando se refiere a la elipsis y al hipérbaton como componentes esenciales del desordenado hablar interior.

La estructura del monólogo interior

Así pues, a través del monólogo interior –escrito en primera persona–, el lector se introduce directamente en la vida interior del personaje novelesco, sin que el narrador intervenga con comentarios o explicaciones, de forma que los pensamientos de aquel se reproducen tal y como surgen en su conciencia con anterioridad a cualquier ordenación lógica. Ello justifica el uso especial del lenguaje que esta técnica narrativa exige: juegos verbales, hipérbatos y elipsis, frases muy cortas, sintaxis deshilvanada, ausencia de signos de puntuación...

La estructura del monólogo interior depende de la forma como se exploren los procesos de conciencia, más o menos próximos al inconsciente, del protagonista; y admite diferentes variantes: el *monólogo interior directo*, presentado

"en bruto", sin la menor injerencia del narrador –y reducido, muchas veces, a una sucesión de palabras sin puntuación, en ocasiones deformadas y sin sentido–; el *monólogo interior indirecto*, que requiere de la intervención del narrador para introducirnos en la conciencia del personaje –y que, por tanto, se presenta algo más "articulado"–; y el *soliloquio*, en el que el personaje habla consigo mismo revelando lo que sucede en su conciencia.

Como ejemplo de *monólogo interior directo* –desde luego algo incoherente– reproducimos seguidamente el que le sirve al malogrado Luis Martín Santos para finalizar su obra *Tiempo de silencio*, sin duda una de las mejores novelas de posguerra, y en la que se ofrecen multitud de fragmentos con esta técnica narrativa:

Si no encuentro taxi no llego. ¿Quién sería el Príncipe Pío? Príncipe, Príncipe, principio del fin, principio del mal. Ya estoy en el principio, he acabado, ya acabó y me voy. Voy a principiar otra cosa. No puedo acabar lo que había principiado. ¡Taxi! ¿Qué más da? El que me vea así. Bueno, a mí qué. Matías, qué Matías ni qué. Cómo voy a encontrar taxi. No hay verdaderos amigos. Adiós amigos. ¡Taxi! Por fin. A Príncipe Pío. Por ahí empecé también. Llegué por Príncipe Pío, me voy por Príncipe Pío. Llegué solo, me voy solo. Llegué sin dinero, me voy sin... ¡Qué bonito día, qué cielo más hermoso! No hace frío todavía... [20]



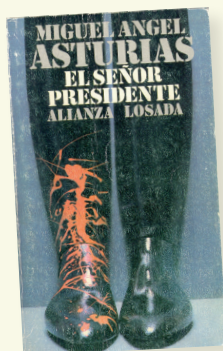
Miguel Delibes, autor de *Cinco horas con Mario*.

Y como ejemplo de *soliloquio*, baste recordar el largo monólogo de Carmen velando el cadáver de su marido, en la obra de Miguel Delibes, y del que reproducimos este breve fragmento:

Desengáñate, Mario, mal se puede recoger sin sembrar, que ya lo decía mamá, que en paz descance, "en la vida vale más una buena amistad que una carrera", que a las pruebas me remito, mira tú, y nunca me cansaré de repetírtelo, hijo, que tú has pretendido ser bueno y solo has conseguido ser tonto, así como suena, "con la verdad por delante se va a todas partes", ¿qué te parece?, pero ya ves cómo nos ha crecido el pelo con tus teorías, que, por muchas vueltas que le des, en la vida no se puede estar bien con todos y si te pones a favor de unos, fastidias a los otros, esto no tiene vuelta de hoja, pero si las cosas tienen que ser así porque así han sido siempre... [...] Pues no señor, dale con los desarrapados y los paletos, como si los desarrapados y los paletos fueran siquiera a agradecértelo... [21]



Un texto de Miguel Ángel Asturias (fragmento de "El señor presidente") con monólogo interior indirecto



De *El señor presidente*, de Miguel Ángel Asturias, novela publicada en 1946 y escrita quince años antes, reproducimos la parte final del capítulo V, titulado "¡Ese animal!"; si bien, recomendamos vivamente su lectura íntegra, porque es la obra maestra de quien ha sabido anar magistralmente las tradiciones del folclore nativo guatemalteco y la cultura europea y española, desde los grandes clásicos hasta las más audaces manifestaciones vanguardistas, y que constituye

el fundamento de toda su técnica expresiva, una técnica en la que el castellano –el español– alcanza cotas insuperables de capacidad comunicativa.

¡Ese animal!

En palacio, el Presidente firmaba el despacho asistido por el viejecito que entró al salir el doctor Barreño y oír que llamaban a *ese animal*.

Ese animal era un hombre pobremente vestido, con la piel rosada como ratón tierno, el cabello de oro de mala calidad, y los ojos azules y turbios perdidos en anteojos color de yema de huevo.

El Presidente puso la última firma y el viejecito, por secar de prisa, derramó el tintero sobre el pliego firmado.

— ¡ANIMAL!

— ¡Se...ñor!

— ¡ANIMAL!

Un timbrazo..., otro..., otro... Pasos y un ayudante en la puerta.

— ¡General, que le den doscientos palos a este, ya, ya!

— rugió el Presidente; y pasó enseguida a la Casa Presidencial. La comida estaba puesta.

A *ese animal* se le llenaron los ojos de lágrimas. No habló porque no pudo y porque sabía que era inútil implorar perdón: El Señor Presidente estaba como endemoniado con el asesinato de Parrales Sonriente. A sus ojos nublados asomaron a implorar por él su mujer y sus hijos: una vieja trabajada y una media docena de chicuelos flacos. Con la mano hecha un garabato se buscaba la bolsa de la chaqueta para sacar el pañuelo y llorar amargamente –¡y no poder gritar para aliviarse!–, pensando, no como el resto de los mortales, que aquel castigo era inicuo; por el contrario, que bueno estaba que le pegaran para enseñarle a no ser torpe –¡y no poder gritar para aliviarse!–, para enseñarle a hacer bien las cosas, y no derramar la tinta sobre las notas –¡y no poder gritar para aliviarse!... Entre los labios cerrados le salían los dientes en forma de peineta, contribuyendo con sus carrillos flácidos y su angustia a darle aspecto de condenado a muerte. El sudor de la espalda le pegaba la camisa, acongojándole de un modo extraño.

¡Nunca había sudado tanto!... ¡Y no poder gritar para aliviarse! Y la basca del miedo le, le, le hacía tiritar...

El ayudante le sacó del brazo como dundo, embutido en una torpeza macabra: los ojos fijos, los oídos con una terrible sensación de vacío, la piel pesada, pesadísima, doblándose por los riñones, flojo, cada vez más flojo...

Minutos después, en el comedor:

— ¿Da su permiso, Señor Presidente?

— Pase, general.

— Señor, vengo a darle parte de *ese animal*, que no aguantó los doscientos palos.

La sirvienta que sostenía el plato del que tomaba el Presidente, en ese momento, una papa frita, se puso a temblar...

— Y usted, ¿por qué tiembla? –la increpó el amo–. Y volviéndose al general que, cuadrado, con el quepis en la mano, esperaba sin pestañear: –¡Está bien, retírese!

Sin dejar el plato, la sirvienta corrió a alcanzar al ayudante y le preguntó por qué no había aguantado los doscientos palos.

— ¿Cómo por qué? ¡Porque se murió!

Y siempre con el plato, volvió al comedor.

— ¡Señor –dijo casi llorando al Presidente, que comía tranquilo–, dice que no aguantó porque se murió!

— ¿Y qué? ¡Traiga lo que sigue! [22]

Apoyo léxico.

Bolsa. Bolsillo. **Inicuo.** Contrario a la equidad malvado, injusto.

Flácido. Flaco, flojo, sin consistencia. **Basca.** Ansia, desazón e inquietud que se experimenta en el estómago cuando se quiere vomitar. **Dundo.** Tonto, mentecato, falto de entendimiento.

Quepis. Gorra cilíndrica o ligeramente cónica, con visera horizontal, que como prenda de un uniforme usan los militares en algunos países.

Breve comentario explicativo del texto

Un hecho intrascendente –el escribiente del presidente derrama un tintero sobre un escrito que aquel acaba de firmar– sirve de pretexto para desencadenar la violenta actuación del dictador:



Miguel Ángel Asturias, autor de "El Señor Presidente".

el escribiente es condenado a recibir doscientos palos, y la ejecución tiene lugar en el acto.

Todo el relato está envuelto en una atmósfera de horror, que se logra por medio de recursos técnicos de gran calidad literaria. La criminal arbitrariedad del dictador reduce a la condición de bestia al pobre escribiente, que incluso llega a justificar su propia condena a muerte; un dictador cuyo poder es tan absoluto, que su lenguaje, a base de imperativos, vocativos e interrogaciones apelativas, queda limitado solo a la función conativa: la orden tajante, sin posibilidad de diálogo. Y como contraste frente a ese poder inhumano y brutal, la figura indefensa del escribiente, que se refugia en el recuerdo de su familia, camino de la tortura, y que siente el terror ante la muerte inminente. El monólogo interior indirecto –con la repetición de *¡y no poder gritar para aliviarse!*– logra incrementar ese clima de represión que satura el ambiente y que hace aún más patética la angustia del desgraciado escribiente.

El texto se cierra con la misma exhibición de violencia con que se inicia: el general informa al presidente que *"ese animal no aguantó los doscientos palos"* –*"porque se murió"*, aclara la sirvienta–; y, *"cuadrado, con el quepis en la mano"*, espera *"sin pestañear"* la orden de retirarse. La única reacción humana ante tanto dolor corre a cargo de la sirvienta, que llora la muerte del escribiente, mientras el presidente come *"tranquilo"*, ajeno a cualquier sentimiento humano.

La letra cursiva con que el texto realza la degradación del escribiente –por parte del presidente y del general– y su rearme moral –a cargo del novelista– subraya aún más la crueldad de un poder que llega a privar de su condición humana a los ciudadanos a los que dice servir, y ante cuyos sentimientos, realmente humanos, permanece impasible.

Página dramática esta, que le sirve a Miguel Ángel Asturias para condenar abiertamente –y lograr que el lector también condene– el desempeño de un poder dictatorial basado en la ilegalidad, que aplasta al ciudadano indefenso.

[15] James Joyce: *Ulises*. Barcelona, editorial Lumen (Penguin Random House Grupo Editorial), 2010. Colección Palabra en el tiempo. José María Valverde, editor literario.

[16] Édouard Dujardin: *El monólogo interior, su aparición, sus orígenes, su lugar en la obra de James Joyce y en la novela contemporánea*. [*Le monologue intérieur, son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce et dans le roman contemporain*]. Paris, Messein, 1931.

[17] Mariano Baquero Goyanes, op. cit., pág. 51. La referencia a Clarín está tomada de Leopoldo Alas: *Galdós*. Madrid, Renacimiento, 1912, pág. 103.

[18] *Ibidem*: Baquero, pág. 52; Alas, págs. 219-220.

[19] *Ibidem*: Baquero, págs. 52-53; Alas, pág. 222.

[20] Luis Martín Santos: *Tiempo de silencio*. Barcelona, Seix-Barral, 2007, págs. 233-234. Colección Biblioteca breve.

[21] Miguel Delibes: *Cinco horas con Mario*. Barcelona, Destino. Colección Áncora y delfín, núm. 281 (2004). Destino libro, núm. 144 (2003). Clásicos contemporáneos comentados, núm. 1 (2002).

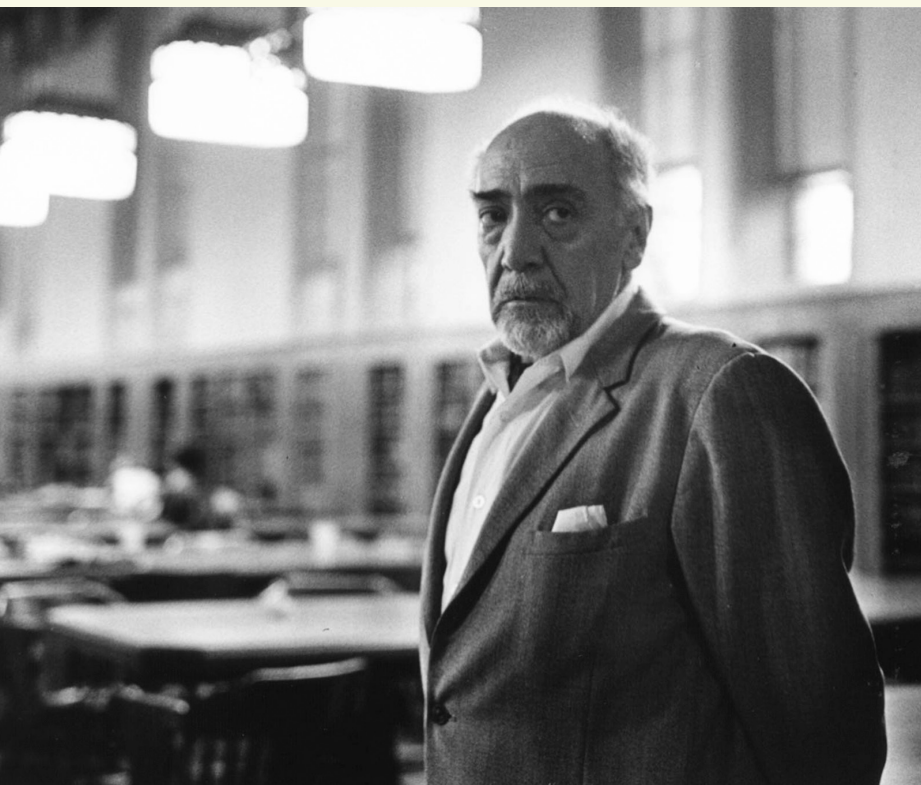
[22] Miguel Ángel Asturias: *El señor presidente*. Madrid, ediciones Cátedra, 2014. Colección Letras Hispánicas, núm. 423. Alejandro Lanoël-d'Aussenac, editor literario.

IV. EL ESTILO INDIRECTO LIBRE

Un texto de Ramón J. Sender

[Un destino marcado por la inminente guerra civil]

Pronto vais a tener hambre canina y frío felino y miedo cerval, en los largos inviernos de Madrid. Pronto vais a tener carne de gallina, ceguera moral de topo, frío de mármol, inquietud mercurial, insomnio de gallo viejo, cansancio de beduinas caminadoras, desesperanza de reos de checa (reas, ¿por qué no reas?), hormigueo en la nuca como los del pánico nocturno, ronquera de oso (de osa virgen), amargor de raíz malvavisca, salsedumbre de alga, ridiculez de víctima (hay un grado de ridiculez en la desgracia), desesperación de gallinas atrapadas, acidez de limón verde, vergüenza de hembras no solicitadas o de hembras violadas, temor de conejitos de indias, fastidio de ratas solitarias, humor de melindres pasados, fervores de viejas de miriñaque, angustias de calvario de tramo-ya (comparables a las del Gólgota), ironías de viejas con dispepsia, calambres de ahorcados, vergüenzas de turistas cuyo cheque no llega, disenterías de bebés (pañales mojados), arrebatos de furias, celos de brujas por el riesgo del quemadero, perplejidades de preñadas vírgenes, contracciones de píloro, hambres confesables (ahora sí), nalgas caídas rebosando en la silla. Pronto tendréis –y bien lo siento, porque no soy sádico, todavía– propensiones de verduguitas amateur, exterioridades marchitas delante y detrás, sesgos fuera de medida, contornos sin el límite de la gracia, aliento con olor de altramuces mascados, digestiones de lentejas verdes, minuciosidades (ya



Ramón J. Sender, autor de *Crónica del alba*.

no virguerías) de mendiga, circunstancias de luto, orina frecuente provocada por el resquemor, curvaturas sin sentido, querer y no poderes extenuantes, noches pespuntadas de plomo, tormentas secretas, clorosis sin adolescencia y sin maldita la gracia, profundidades inútiles, tonterías graves y tragedias hilares, ecos sin resonancia, ventosidades de solterona, lejanías frustradas y sin nadie en el horizonte, horas sin números, apartamientos sin distancia, distancias sin seguridad ni lejanía, escozores sin motivo y urticarias sin ortigas, bendiciones sin gracias y maldiciones sin odios, hematomas sin besos y besos sin succión (como los que se dan a los parientes que se acaban de morir). [23]

Apoyo léxico.

Miedo cervical. El grande o excesivo. **Cansancio de beduinas caminadoras.** El carácter nómada de los beduinos –que van de un lugar a otro sin establecer una residencia fija– justifica el empleo de la construcción *cansancio de beduinas caminadoras*. **Checa.** Lugar en el que actuaban organismos que no respetaban los derechos humanos. (Acrónimo del ruso Chrezvychnaya Komissiya, Comisión Extraordinaria, nombre de la policía secreta en la Rusia soviética de 1917 hasta 1922). **Reo.** Persona que por haber cometido una culpa merece castigo. (En el DRAE se recoge también *rea*). **Amargor de raíz malvavisca.** La raíz del *malvavisco* se usa como emoliente, es decir, que sirve para ablandar una dureza o un tumor. **Salsedumbre.** Cualidad de salado. **Melindre.** Delicadeza afectada y excesiva en palabras, acciones y ademanes. **Miriñaque.** Zagalejo interior o refajo de tela rígida o muy almidonada y a veces con aros, que usaron las mujeres. **Dispepsia.** Digestión laboriosa e imperfecta. **Disentería.** Diarrea acompañada de fuertes dolores y alguna mezcla de sangre. **Píloro.** Abertura posterior del estómago, inferior

en el hombre, por la cual pasan los alimentos al intestino. **Amateur.** Aficionado. (Es un galicismo). **Sesgo.** Oblicuidad o torcimiento hacia un lado en el movimiento. **Minuciosidad.** Pequeñez, insignificancia. **Virguería.** Aquello que carece de importancia. **Clorosis.** Anemia con palidez verdosa, originada por deficiencia de hierro en la dieta. **Tragedias hilares.** En el contexto, y en contraposición con *tonterías graves*: tragedias que provocan risas y algazaras. (El vocablo *hilar* se ha empleado con carácter adjetival, y ha asumido la significación del nombre *hilaridad*).

Breve comentario explicativo del texto

En el texto anterior, enormemente elaborado, Ramón J. Sender recurre al estilo indirecto libre para introducirnos en los pensamientos de José Garcés, relativos a la suerte que correrán algunas compañeras de una fiesta, pocos días antes del estallido de la Guerra Civil; fragmento de extraordinario valor literario, y al que es ajeno ese desaliño estilístico que un sector de la crítica reprocha frecuentemente a Sender; un fragmento que constituye en sí mismo, en definitiva, toda una exhibición de la más depurada técnica literaria, alejada de los tópicos

injustamente vertidos sobre un escritor que domina con lucidez el idioma en sus más audaces recursos expresivos.

El extraordinario ritmo narrativo del texto se logra mediante esa interminable progresión ascendente, a base de comparaciones que reiteran, concatenándolas, similares estructuras sintácticas (comparaciones con el mundo animal, con el mundo vegetal, con afecciones físicas, con deformaciones del cuerpo que afectan a la estética...). Por otra parte, el léxico es enormemente rico, y en él se combinan los más variados registros lingüísticos –desde el culto hasta el jergal–; un léxico que, además, sorprende por lo inusual de los contextos en que muchos vocablos se emplean.

[23] Ramón J. Sender: *Crónica del alba*. Madrid, Alianza Editorial, 2016. Nueve libros agrupados en 3 volúmenes. Colección El libro de bolsillo, núms. 316, 317, 318.



LA FISCALIDAD DEL RESCATE DEL PLAN DE PENSIONES

El plan de pensiones, a grandes rasgos, es un producto de ahorro provisional a largo plazo cuya finalidad es la de generar un ahorro del que disponer en la jubilación en forma de capital o de rentas. Esto, explicado de una forma metafórica y más sencilla, es como ir introduciendo dinero en una hucha durante años para que, llegada la jubilación, o una situación de desempleo, incapacidad o fallecimiento, se pueda disponer de los ahorros que se han ido depositando.

No obstante, el rescate del plan de pensión, es decir, el comenzar a disfrutar del dinero que se ha ido ahorrando, tiene unos efectos fiscales que debemos tener en cuenta.

Es importante señalar que no existe una sola forma de rescatar un plan de pensiones y conviene conocerlas todas, ya que cada una de ellas implica una tributación distinta:

- **En forma de capital:** se cobran todos los fondos de una sola vez.
- **En forma de renta:** se recibe periódicamente una cantidad concreta de los fondos. La periodicidad puede ser semanal, mensual, trimestral o anual.
- **De forma mixta:** una parte de los fondos se rescata en forma de renta y otra en forma de capital.

Cuando se rescata un plan de pensiones, los fondos que se obtienen son considerados como rendimientos de trabajo y, como tal, aumentan la base imponible del IRPF, lo que provoca que aumenten los impuestos que hay que pagar.

Por ello, la manera de rescatar el plan de pensiones influye en su tributación: si se opta por un rescate en forma de capital, habrá que sumar a los rendimientos de trabajo de ese ejercicio contable todo el capital rescatado. Este tipo de rescate aumentará mucho la base imponible del IRPF. Por ejemplo, si el afectado declara 30.000 € anuales y decide rescatar de golpe 70.000 € del plan de pensiones, su base imponible ascenderá a 100.000 €. De elegir el rescate en forma de capital, la ley actual mantiene la reducción fiscal del 40% de las aportaciones realizadas a planes de pensiones antes del 1 de enero de 2007. De esta forma, a la hora de tributar solo se computará el 60% del capital aportado. Por ejemplo, para el rescate de un plan de pensiones con un fondo de 100.000 euros con aportaciones realizadas hasta el 31 de diciembre de 2006, si lo rescata en forma de capital, solo tributará por el 60%, es decir, 60.000 euros.

Si se opta por el rescate en forma de renta, se puede fijar una renta mensual fija que no altere demasiado la base imponible del IRPF. Por ejemplo, planteando el supuesto en que el beneficiario del plan de pensiones acuerda recibir 1.000€ mensuales de su fondo, la base imponible general se ampliaría en 12.000€ anuales. Esto permitiría hacer cálculos para no sobrepasar un tramo determinado de IRPF y tributar en mayor porcentaje.

De optar por la tercera opción, por la forma de rescate mixta, se tendrá en cuenta la cantidad anual rescatada, ya sea en forma de renta o en forma de capital, y se sumará a la base imponible del IRPF.

De todo lo anterior podemos concluir que no existe una fórmula más ventajosa o más recomendada que otra para rescatar el plan de pensiones, sino que esta dependerá de cada situación y de la necesidad del capital invertido en cada momento concreto.

Si quiere valorar cuál es la mejor opción para usted, puede consultarnos a través de la Asesoría Jurídica que, de manera gratuita, pone a disposición de sus colegiados el Colegio Oficial de Docentes de Madrid. ■



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

PLAN DE FORMACIÓN

del profesorado 2018

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS. COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES

materias

CURSOS GRATUITOS PARA COLEGIADOS

CLÁSICAS Coord.: Elena Coelho	25 de junio	Nombres míticos parlantes
EDUCACIÓN INFANTIL Coord.: Carmen Castilla	18 de septiembre	Estrategias para una escuela inclusiva
EDUCACIÓN SECUNDARIA Coord.: Darío Pérez Bodeguero	18 de septiembre	Actividades y estrategias para la gestión del conocimiento en el centro y en el aula
FILOSOFÍA Coord.: Jesús Pichel y Enrique Mesa	9 de abril	Filosofía y valores: dificultades y soluciones para su transmisión en el aula
GEOGRAFÍA E HISTORIA Coord.: M ^a Victoria Chico, José Miguel Campo y Alfonso Cruz	3 de mayo	Patrimonio escultórico en Madrid
	17 de septiembre	El trabajo por competencias a través de la geografía en la Educación Secundaria
INGLÉS Coord.: M ^a Luisa Ariza, Joanne Neff, Carmen Sánchez y M ^a Ángeles Cano	6 de abril	Preparing for Exam Success-Designing & Delivering Charismatic Presentations
	2 de julio	Articulation and Pronunciation for Better Listening and Speaking
	23 de febrero	Estrategias para la clase de inglés desde un enfoque humanístico
	5 de abril	Trabajando nuevas habilidades y buenas prácticas desde el coaching pedagógico
	17 de septiembre	A Humanistic Classroom in the ICT ERA
	4 de mayo	CLIL+EFL: The Beginning of a Beautiful Friendship
	1 de marzo	Revisiting Literary Classics on Screen
	3 de marzo	Thinking Outside the Box
	6 de noviembre	Discovering Ways to Enjoy and Succeed Teaching Literature in the English Class
INTERDISCIPLINAR Coord.: Ana Roa, Pedro Santamaría y Adoración García	13 de noviembre	Equilibrio y eficacia en la profesión y en la vida con ayuda de coaching
	3 de mayo	Google como herramienta para la Orientación académica y profesional
	6 de julio	Grafología práctica para docentes I (nivel inicial)
	12 de julio	Grafología práctica para docentes II (nivel avanzado)
	22 de septiembre	La felicidad en el aula: Del conflicto a la felicidad
LENGUA Y LITERATURA Coord.: Félix Navas, Fernando Carratalá y Eduardo Soriano	6 de octubre	Disfrutar aprendiendo y enseñando: estrategias de aula
	9 de abril	Las nuevas metodologías en la enseñanza de Lengua y Literatura
	21 de mayo	La metamorfosis de Erato: de las musas clásicas a la lírica actual
	2 de julio	Metodologías para una lectura significativa y crítica de textos
	18 de septiembre	Aproximación didáctica a la literatura de la Generación del 27
MATEMÁTICAS Coord.: Antonio Nevot y David Usero	25 de septiembre	La competencia de "aprender a aprender": el empleo de procedimientos en la clase de lengua castellana y literatura
	5 de noviembre	La comunicación lingüística como competencia transversal
CIENCIAS Coord.: M ^a Luisa González Montero de Espinosa	5 de abril	Materiales manipulativos y cómo inventarlos
	17 de septiembre	El conocimiento del entorno matemático para innovar en el aula
	18 de octubre	Comunicar en matemáticas
	17 de abril	V Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología



fechas

INGLÉS	23 de febrero	Estrategias para la clase de inglés desde un enfoque humanístico
	1 de marzo	Revisiting Literary Classics on Screen
	3 de marzo	Thinking Outside the Box
	5 de abril	Trabajando nuevas habilidades y buenas prácticas desde el coaching pedagógico
MATEMÁTICAS	5 de abril	Materiales manipulativos y cómo inventarlos
INGLÉS	6 de abril	Preparing for Exam Success-Designing & Delivering Charismatic Presentations
FILOSOFÍA	9 de abril	Filosofía y valores: dificultades y soluciones para su transmisión en el aula
LENGUA Y LITERATURA	9 de abril	Las nuevas metodologías en la enseñanza de Lengua y Literatura
CIENCIAS	17 de abril	V Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología
GEOGRAFÍA E HISTORIA	3 de mayo	Patrimonio escultórico en Madrid
INTERDISCIPLINAR	3 de mayo	Google como herramienta para la Orientación académica y profesional
INGLÉS	4 de mayo	CLIL+EFL: The Beginning of a Beautiful Friendship
LENGUA Y LITERATURA	21 de mayo	La metamorfosis de Erato: de las musas clásicas a la lírica actual
CLÁSICAS	25 de mayo	Nombres míticos parlantes
INGLÉS	2 de julio	Articulation and Pronunciation for Better Listening and Speaking
LENGUA Y LITERATURA	2 de julio	Metodologías para una lectura significativa y crítica de textos
INTERDISCIPLINAR	6 de julio	Grafología práctica para docentes I (nivel inicial)
	12 de julio	Grafología práctica para docentes II (nivel avanzado)
GEOGRAFÍA E HISTORIA	17 de septiembre	El trabajo por competencias a través de la geografía en la Educación Secundaria
INGLÉS	17 de septiembre	A Humanistic Classroom in the ICT ERA
MATEMÁTICAS	17 de septiembre	El conocimiento del entorno matemático para innovar en el aula
EDUCACIÓN INFANTIL	18 de septiembre	Estrategias para una escuela inclusiva
EDUCACIÓN SECUNDARIA	18 de septiembre	Actividades y estrategias para la gestión del conocimiento en el centro y en el aula
LENGUA Y LITERATURA	18 de septiembre	Aproximación didáctica a la literatura de la Generación del 27
INTERDISCIPLINAR	22 de septiembre	La felicidad en el aula: Del conflicto a la felicidad
LENGUA Y LITERATURA	25 de septiembre	La competencia de "aprender a aprender": el empleo de procedimientos en la clase de lengua castellana y literatura
INTERDISCIPLINAR	6 de octubre	Disfrutar aprendiendo y enseñando: estrategias de aula
MATEMÁTICAS	18 de octubre	Comunicar en Matemáticas
LENGUA Y LITERATURA	5 de noviembre	La comunicación lingüística como competencia transversal
INGLÉS	6 de noviembre	Discovering Ways to Enjoy and Succeed Teaching Literature in the English Class
	13 de noviembre	Equilibrio y eficacia en la profesión y en la vida con ayuda de coaching

APRENDER JUGANDO

Usos educativos de la robótica en el Colegio Ábaco



Fernando no ha cumplido aún los 12 años y ya sabe diseñar en 3D. En tan solo dos cursos ha aprendido a programar su propio robot e imprimir piezas en 3D para crear una casa. Todo ello es posible gracias a la asignatura de Robótica implantada en el Centro.

Desde Educación Infantil hasta Bachillerato, los alumnos aprenden no solo a programar y a desarrollar sus propias ideas, sino también a integrar conceptos matemáticos y espaciotemporales

que comienza a los tres años y que se aplica durante todo el segundo ciclo de la etapa. Por ejemplo, lo que para los alumnos es una simple abeja de juguete, para el profesor constituye una herramienta educativa a través de la cual se aprenden las nociones básicas de la programación sensorial. Trabajando a partir de la secuencia de comandos de los robots *Beebots* y *Next*, los estudiantes logran comprender que para alcanzar un objetivo es necesario comenzar paso a paso.

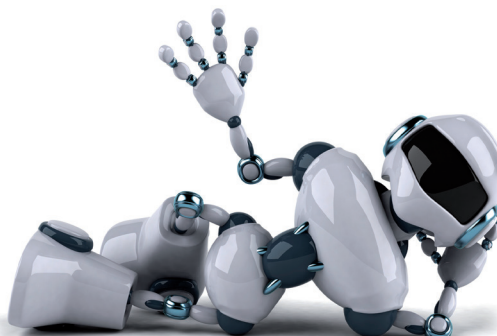
En Primaria

Desde primer curso de Educación Primaria, la robótica está integrada como asignatura dentro del currículo escolar con una hora lectiva a la semana. Los alumnos de estos años dan sus primeros pasos programando robots de Lego con piezas fáciles y sencillas de montar. Poco a poco se introducen en el mundo de la programación por bloques y aprenden a secuenciar comandos

El aprendizaje y las formas de enseñar cambian día a día, adaptándose a nuevas realidades. ¿Cómo enseñar los conceptos de izquierda y derecha? ¿Cómo practicar las sumas y restas? ¿Cómo desarrollar la creativi-

dad? En esta nueva realidad, los alumnos asimilan los conceptos a través del juego gracias a la robótica educativa. Desde Educación Infantil hasta Bachillerato, aprenden no solo a programar y a desarrollar sus propias ideas, sino también a integrar conceptos matemáticos y espacio temporales.

Los alumnos de Educación Infantil comienzan a estudiar la robótica educativa a través del juego, trabajando la lateralidad proyectada, esto es, asimilando los conceptos de "derecha e izquierda" y comprendiendo que "la derecha" de uno mismo es diferente a la del compañero. Un aprendizaje a través del juego



a través de la herramienta educativa Scratch.

Cada nuevo curso evolucionan en técnicas de programación más complejas hasta llegar al cuarto curso, donde ya están capacitados para crear sus propios robots arduinos, creaciones construidas a partir de sensores y placas. Mucho más adaptados a la realidad como los coches teledirigidos o robots que evitan obstáculos.

En Secundaria, la robótica se integra dentro de la asignatura de Tecnología con el objetivo de fomentar la creatividad de los alumnos y hacerlos partícipes de sus propios proyectos educativos durante dos horas a la semana

Fernando estudia 6.º curso de Primaria y, con 11 años, ya sabe diseñar en tres dimensiones y crear su propia casa de tres pisos. La robótica supone para los alumnos un reto, un proyecto que les invita a enfrentarse y a superarlo con éxito, trabajando valores como la lógica y la abstracción y aprendiendo la secuencia lógica de las cosas. Consiguen, en definitiva, proyectar una idea con objetivos concretos, convertirlos en tareas y programar el robot para que consiga realizarlas.



Secundaria

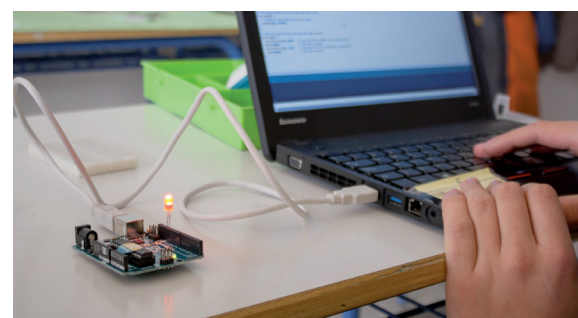
Una vez aterrizados en Secundaria, la robótica se integra dentro de la asignatura de Tecnología con el objetivo de fomentar la creatividad de los alumnos y hacerlos partícipes de sus propios proyectos educativos durante dos horas a la semana. Un aprendizaje que culmina con proyectos aplicados a la vida real a través de la programación de robots arduinos; son capaces de construir su propia impresora 3D a tamaño real o de desarrollar aplicaciones móviles que hacen más sencilla la vida de las personas con dificultades. Ahora es una asignatura que comenzó siendo una actividad extraescolar y que, en dos años, se ha

Nuestro proyecto educativo se ha visto reconocido con el Primer Premio en la categoría de Ciencia y Tecnología del Concurso Nacional Ciencia en Acción 2016

integrado con el resto de asignaturas, como Science o Matemáticas.

Resultados

Nuestro proyecto educativo se ha visto reconocido con el Primer Premio en la categoría de Ciencia y Tecnología del Concurso Nacional Ciencia en Acción 2016, en el que se premian los mejores proyectos de robótica educativa. Gracias a la robótica educativa, los alumnos han adquirido la confianza de creer en una idea y hacerla realidad con sus propias manos: han creado un piano construido a partir de piezas 3D o personajes de la Guerra de las Galaxias... Se han vuelto científicos buscando hacer realidad sus sueños. ■



COLEGIO DIOCESANO SAN EULOGIO

Calle de la Revoltosa, 17 | 28031 Madrid |
Tel.: 913 322 848 | www.colegiosaneulogio.com

*Atender a quienes más
lo necesitan*



HISTORIA. El Colegio Diocesano San Eulogio está ubicado en el casco histórico del Distrito de Villa de Vallecas, en Madrid. En principio, el centro no se planteó como un proyecto académico en sentido estricto, sino que nació como respuesta a una necesidad social del barrio. El comienzo del colegio habría que buscarlo en la iniciativa de un equipo de Misioneras Seculares que, con el apoyo del Obispo Auxiliar D. Ángel Morta, quisieron responder a las carencias que presentaba el barrio en la década de los 50. Su labor entonces consistía en atender a grupos de niños en un piso alquilado, y permitir así que sus madres pudieran trabajar fuera del hogar.

Algunos años después, y para el mismo fin, se construyó un edificio que pudo albergar la Guardería Laboral «San Pedro Advíncula». En el año 1966 se edificó el Colegio San Eulogio, un centro educativo del Patronato dependiente del Arzobispado de Madrid-Alcalá, con cuatro unidades de Primaria.

ENSEÑANZAS QUE IMPARTE. Es un colegio de una sola línea, que en la actualidad escolariza a alrededor de 400 alumnos distribuidos en tres etapas: Educación Infantil, Educación Primaria y ESO. Cuenta con dos Aulas de Enlace: una mixta y otra que tiene como finalidad atender a niños residentes en el asentamiento de «El Gallinero» (en colaboración con Cruz Roja, se enseña a estos alumnos una serie de hábitos y destrezas que faciliten su inclusión educativa y social).

También dispone de una unidad de integración en Primaria y dos unidades de compensación educativa, una en Primaria y otra en Secundaria.

PROYECTO EDUCATIVO.

Como desde sus orígenes, el Colegio San Eulogio continúa dando respuesta a las necesidades de la Villa de Vallecas, que cuenta con un alto porcentaje de alumnado inmigrante y procedente de zonas marginales como Cañada Real Galiana. Fiel a su ideario, presta especial atención a aquellas familias que más lo necesiten y mantiene vivos aquellos valores cristianos de solidaridad y colaboración que hicieron posible su creación para dar ayuda, entonces igual que ahora, a los más necesitados.

Desde la dirección del centro se explica así su ideario pedagógico: “Educamos desde el amor, el perdón, la escucha, la oración, el respeto a cada niño; teniendo siempre presente en el niño o el joven, al adulto que Dios quiere que llegue a ser un día, porque sabemos que solo si el estudiante tiene una experiencia enriquecedora en el aula, puede mejorar y ayudar a los demás”. De ahí que se fomente la educación integral de la persona, y esta preocupación forma parte de la vida ordinaria del centro.

UNA SEÑA DE IDENTIDAD. Se parte de un concepto de calidad educativa basado en una idea: cumplir con los compromisos adquiridos con las familias en cuanto a calidad pedagógica, atención personalizada a sus hijos y promoción de valores de convivencia pacífica.



OBJETIVOS Y PRIORIDADES DE ACTUACIÓN





COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LA VEGA

Innovadores por tradición. Casi 40 años creciendo contigo

Chantada, 28 | 28029 Madrid |
Tel.: 917 386 700 | www.ntrasdelavega.com



EL COLEGIO. Nuestra Señora de la Vega fue fundado en el año 1980, y fue el primer colegio privado laico del Barrio de El Pilar. Desde su creación,

han pasado miles de estudiantes por sus aulas que hoy ocupan importantes puestos de responsabilidad en empresas nacionales e internacionales.

Desde su inauguración, el colegio ha sido centro de referencia para el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de Madrid, y ha participado como centro piloto en diferentes pruebas externas: PISA, Prueba *Impact English* y proyecto TALIS, entre otras.

Forma parte del Grupo Educativo CASADO ENSEÑANZA, que cuenta con diferentes centros privados en la Comunidad de Madrid (*Aristos European School*, *STA international*, Escuela Técnica de Enseñanzas Especializadas, Centro de Formación Profesional INGLAN y Escuela Infantil BAMBU).



OFERTA EDUCATIVA. En el colegio se imparte desde Educación Infantil (1.º y 2.º ciclo) hasta Bachillerato. Están concertadas las enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria.

Cuenta con un proyecto de bilingüismo que se inicia en la etapa de Educación Infantil, y se extiende por el resto de etapas. Está certificado por las pruebas de nivel de Cambridge.

PROYECTO EDUCATIVO.

Se asienta en cinco pilares básicos:

Excelencia educativa

- Fomentar la autonomía, la responsabilidad y el liderazgo de los alumnos, haciéndolos protagonistas de su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Promover la Investigación y la experimentación como base del desarrollo de la creatividad, iniciativa personal y espíritu innovador y emprendedor.



Internacionalidad

- Favorecer que los alumnos aprendan y se relacionen en varios idiomas y culturas, mediante programas de inmersión lingüística en lengua inglesa.

Innovación Tecnológica y Metodológica

- Acercar a los alumnos a las nuevas tecnologías de una forma natural y espontánea, mediante la utilización de herramientas y libros digitales.
- Desarrollar proyectos de aprendizaje cooperativo e inteligencia emocional.

Educación Deportiva

- Promover el desarrollo de hábitos saludables a través del deporte curricular y de las escuelas deportivas.



Compromiso Social

- Fomentar el respeto, la tolerancia, la cooperación, la igualdad de género y la solidaridad.
- Desarrollar valores que propicien el respeto al medioambiente y el desarrollo sostenible

CÓMO PONERLO EN PRÁCTICA

- Promoviendo en los alumnos la actitud crítica, sus aptitudes científicas, humanísticas y artísticas, la responsabilidad, el trabajo diario y la toma de decisiones; con el fin de que con una mentalidad libre y emprendedora estén capacitados para la actividad profesional.
- Adecuando la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- Creando un ambiente de cooperación activa entre alumnos, padres y profesores.
- Llevando a cabo una orientación educativa que permita conseguir una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, competencias, destrezas y valores.
- Considerando la función docente como un factor esencial en la calidad educativa.



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 y la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio de la Comunidad de Madrid, convocan 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 con 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 *pendrive*, 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 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 para la presentación del trabajo.
- 3. Presentación de originales.** La fecha límite de entrega será el 31 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 presentarse en castellano.
- 4. Fallo del jurado.** Se hará público en el mes de diciembre de 2018. La entrega de los premios se efectuará en la segunda quincena del mes de enero de 2019. 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 euros, al autor del trabajo y un premio de 300 euros al profesor que lo haya 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.cdilmadrid.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. 3.º 28004 Madrid.
Tel.: 914 471 400
www.cdilmadrid.org / info@cdilmadrid.org



Comunidad de Madrid



ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR

marzo 2018



Cinefilia. Lunes 5. Película: "El Ilusionista". **Presenta:** Mercedes Dubois.

Clases de Historia. Miércoles 7, 14 y 21. **Profesora:** María Pérez Rabazo.

Clases de Arte. Lunes 12. **Profesora:** Elvira Conejo.

Viaje virtual a Argentina. Lunes 19. **Presenta:** Nieves Fenoy.



abril 2018

Clases de Historia. Miércoles 5, 12, 19 y 26, a las 12:00 horas. **Profesora:** María Pérez Rabazo.

Clases de Arte: lunes 9 y 23, a las 12:00 horas. Este último lunes en el Museo del Prado. **Profesora:** Elvira Conejo.



Audiovideo musical: lunes 16, a las 11:30 horas. **Presenta:** María Pérez Rabazo. Ballet "El Lago de los Cisnes".

Reunión del Club de Lectura: jueves 19, a las 11:30 horas. **Dirige:** Mercedes Dubois.

Paseo por Madrid: jueves 26, a las 11:30 horas. (Empieza frente al Círculo de Bellas Artes). **Dirige:** María Pérez Rabazo.



Vacaciones de Semana Santa desde el día 23 de marzo hasta el día 2 de abril.

CICLOS DE Conferencias y Actividades

marzo

Miércoles, 7	¿La peor intrigante de Europa? La princesa de los Ursinos: historia de un fracaso en la corte de España. Dr. D. José Antonio López Anguita (UCM-CDL).
Miércoles, 14	Un súbdito italiano al servicio de Carlos III. El conde de Gazola. Dra. D.ª María Dolores Herrero Fernández-Quesada (UCM).
Miércoles, 21	Impostoras y travestidas: una mirada a las aventureras del Antiguo Régimen. Dr. D. Antonio Calvo Maturana (Universidad de Málaga).
Jueves, 22	Miradas cruzadas. Ocho siglos de relaciones culturales entre España y Francia. Entre luces y sombras. M. Daniel-Henri Pageaux. Catedrático emérito de la Sorbona.

abril

Jueves, 5	La sublevación en la capital. D. Ángel Bahamonde Magro. Catedrático de Historia Contemporánea. Universidad Carlos de III Madrid.
Jueves, 12	La Defensa de Madrid. D. Jesús A. Martínez Martín. Catedrático de Historia Contemporánea. UCM.
Jueves, 19	La ciudad clandestina. D. Carlos Piriz. Investigador. Universidad de Salamanca.
Jueves, 26	Miradas cruzadas. Ocho siglos de relaciones culturales entre España y Francia. Los dos Romanticismos: exotismo y modernidad. M. Daniel-Henri Pageaux. Catedrático emérito de la Sorbona.

mayo

Jueves, 3	La retaguardia y la vida cotidiana. D. Jesús A. Martínez Martín. Catedrático de Historia Contemporánea (UCM).
Jueves, 10	La conjura del coronel Casado. D. Ángel Bahamonde Magro. Catedrático de Historia Contemporánea (U. Carlos III).
Jueves, 31	Miradas cruzadas. Ocho siglos de relaciones culturales entre España y Francia. Destinos paralelos y convergencias. M. Daniel-Henri Pageaux. Catedrático emérito de la Sorbona.

Más información:

www.cdlimadrid.org
91 447 14 00

COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS
C/ Fuencarral, 101. 3.º. 28010 Madrid



Erizos

Luis Manuel Rivas y Daniel Pérez Rojas.

De venta a través de Amazon.

Enero, 2018.

“Como los erizos, ya sabéis, los hombres un día sintieron su frío. Y quisieron compartirlo. Entonces inventaron el amor. El resultado fue, ya sabéis, como en los erizos”. Luis Cernuda (Donde habite el olvido).

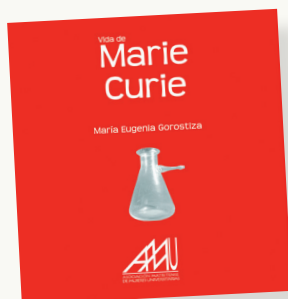
Tras años de trabajo lento y constante desde 2005, el fotógrafo Daniel Pérez Rojas y el realizador audiovisual Luis Manuel Rivas publican un libro de ilustraciones vivas, a camino entre la fotografía y el dibujo, en un estudio de unas mil horas sobre la soledad.

En 62 páginas, *Erizos* mezcla, con realismo y ficción, temas tan diversos como el *bullying*, las drogas, el rechazo social, la depresión y el amor con un nexo claro de unión: la soledad.

Una exposición oscura y realista, pero también esperanzadora, de esos erizos que el mundo parece desconocer en su vertiginoso día a día.

Los protagonistas son un numeroso grupo de adolescentes que comparten, en un espacio desangelado e inerte, las heridas provocadas por un entorno al que no se adaptan y con el que no se comunican. Este relato ilustrado recoge parte de sus patologías, carencias y daños, en una especie de *diario encontrado* en el que se desarrolla su mundo.

Como señalan sus autores, *Erizos* es "un estudio, un compañero, un boceto, una visión, un compendio de personajes, situaciones y lugares, aislados y olvidados... que esperan cobrar vida en tus manos".



Vida de Marie Curie

María Eugenia Gorostiza.

Asociación Matritense de Mujeres Universitarias.

Madrid, 2017.



La científica más premiada de la historia, y dos veces Premios Nobel, esconde una mujer cuya grandeza no podemos perder. Austera, generosa, indiferente ante cualquier sacrificio por conseguir sus sueños, y generosa en tiempos de guerra. Luchó ante una sociedad donde los éxitos intelectuales, y los cargos de responsabilidad correspondían exclusivamente a los hombres. Luchó contra injusticias, agravios, intentos de relegarla como científica, por ser mujer, y sufrió graves humillaciones profesionales y personales, que casi la llevan al suicidio. Su inteligencia, altura moral, capacidad de renuncia y voluntad inquebrantable la condujeron al éxito que ella asumió con humildad y sin triunfalismos. Un ejemplo apasionante de entrega a la ciencia y a las personas.

Valgan algunos datos como muestra. Ella fue: ■ La primera de su clase cuando terminó a los 15 años los estudios de Bachillerato (1883). Le otorgaron una medalla de oro. ■ La primera mujer graduada en Física en la Universidad de la Sorbona. Aquel año (1893) solamente dos mujeres se graduaron en toda la Universidad de París. Marie fue, también, la primera de la clase. ■ La primera persona en utilizar el término radiactividad (1898). ■ La primera mujer en Europa que recibió el doctorado en Ciencias (1903). ■ La primera mujer en recibir un Premio Nobel de Física (1903). El galardón le fue otorgado, conjuntamente con su esposo Pierre y con Henri Becquerel, por el descubrimiento de la radiactividad. ■ La primera mujer que fue profesora y jefe de laboratorio en la Universidad de la Sorbona (1906). ■ La primera persona en tener dos Premios Nobel. El segundo sería de Química, en 1911, por haber preparado el radio e investigado sus compuestos. ■ La primera mujer que fue miembro de la Academia Francesa de Medicina (1922). ■ La primera madre Nobel con una hija Nobel. En 1935 su hija Irene obtuvo el galardón en Química. ■ La primera mujer en ser enterrada bajo la cúpula de El Panteón de París por méritos propios (1995).



El pintor Eduardo Rosales para alumn@s de Primaria

Luis Rubio Gil / Ignacio Martín Cárdenas

Madrid, 2018.

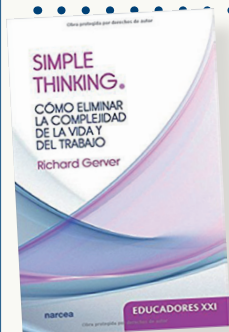
La etapa de estudio de Primaria en la actual legislación española abarca seis cursos para los niños de 6 a 12 años. Los autores de este Cuaderno Didáctico han redactado sus páginas pensando en los alumnos de 6.º curso de educación Primaria, pero con la idea de que el material aportado pueda ser acomodado a los otros cursos o edades.

Su objetivo ha sido despertar el interés por la vida y la obra del gran pintor madrileño que nació un 4 de noviembre de 1836. Lo hacen a través de tres personajes: *Oliver*, *Claudia* y *el gato Botones*. Ellos nos ayudan a conocer la obra de uno de los pintores españoles más importantes del siglo XIX y, la vez, más desconocidos. Una de sus obras más representativas es *Doña Isabel la Católica dictando testamento*, de 1864; años más tarde ,en la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1871 el artista presentó *La muerte de Lucrecia*, otro de sus trabajos más conocidos.

Los autores de este Cuaderno aprovechan ambos cuadros, y otros más, para ubicarlos en el contexto social e histórico que representan: así, ofrecen interesantes pinceladas sobre la vida de Isabel la Católica y el reino de España o sobre el Imperio romano y lo que supuso para la historia de Occidente. Pero no solo eso: se explican también las técnicas del pintor, su cualidades y sus recursos.

Finalmente, el trabajo incluye actividades y propuestas de visitas guiadas; por ejemplo, al Museo del Romanticismo, al Museo de la Historia de Madrid, o a El Prado; y un epígrafe de Curiosidades con referencia a otros personajes históricos contemporáneos a Rosales: escritores como Espronceda, Bécquer; arquitectos como Narciso Pascual y, desde luego, pintores como Fortuny, Valdivieso y Muñoz Degraís.

Es, en definitiva, un Cuaderno para el aula que va más allá de la figura del pintor madrileño y que permite aplicar el siempre necesario principio de la interdisciplinariedad.



Simple Thinking: Cómo eliminar la complejidad de la vida y del trabajo. Educadores XXI

Richard Gerver.

Editorial Narcea.

Septiembre 2017

¿Es la vida compleja o somos nosotros quienes la complicamos? Richard Gerver, en este su tercer libro: *Simple Thinking*, hace caer en la cuenta al lector sobre la innata facilidad de las personas para complicar lo sencillo. Nos abre los ojos ante la compleja realidad de la vida; una realidad que podría hacerse más sencilla si llegáramos a desarrollar lo que él llama un pensamiento simple.

Gerver muestra comportamientos para despejar y ordenar la mente y ayudarnos así a liberar el verdadero potencial de cada persona. Argumenta sabiamente: el éxito no es complicado.

Nos invita a aprender de los más pequeños, para quienes todo es posible. Con esta obra aprenderemos a apreciar en ellos, y desarrollar en nosotros mismos, la capacidad de vivir y actuar con resiliencia, autenticidad y pasión; de creer en nosotros mismos, sin importar lo que otros piensen; de renovar nuestros pensamientos, comportamientos y acciones; de dejar atrás las cadenas que nos impiden alcanzar nuestras metas. En definitiva, un libro sencillo para simplificar nuestra vida y así alcanzar el éxito y la felicidad. Un texto hecho de sentido común, el cual resulta ser a menudo el menos común de los sentidos.

Richard Gerver está considerado como uno de los mayores gurús en educación por su capacidad de liderazgo e innovación. Autor de los *best-sellers*: *Crear hoy la escuela del mañana* y *El cambio*, ha sido premiado por su labor como profesor y director escolar. En la actualidad es un reconocido y respetado conferenciante, experto en temas de cambio organizativo, liderazgo y potencial humano. Además, colabora con diversos medios de comunicación, como *The Times* o la BBC. Es cofundador de *The International Curriculum Foundation*, entidad que ayuda a escuelas y autoridades educativas del mundo a adaptar la enseñanza a la realidad actual mediante el desarrollo de innovadores sistemas educativos.

17 DE ABRIL DE 2018: DÍA DE LAS PROFESIONES "Profesionales colegiados, la mejor tarjeta de visita"

EN EL COLEGIO OFICIAL DE ARQUITECTOS DE MADRID

Tras el éxito de la I Edición, Unión Interprofesional de la Comunidad de Madrid, asociación de Colegios Profesionales que agrupa a más de 300.000 profesionales, que representan a más de treinta y cinco profesiones, ya ha organizado la II Edición del Día de las Profesiones



Se trata de una jornada de puertas abiertas de los Colegios Profesionales (por tanto, de aforo libre), que celebraremos el próximo 17 de abril (martes) durante todo el día (de 10:00 horas a 20:00 horas) en el Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid (c/ Hortaleza, 63). El principal objetivo de esta celebración es ofrecer a la ciudadanía la oportunidad de acceder de una manera fácil y cercana al conocimiento de lo que las distintas profesiones y sus profesionales pueden ofrecer; dar a conocer a los jóve-

nes las profesiones de cara a su elección, e informar sobre su futuro profesional; mejorar la presencia de los profesionales en la sociedad e incrementar la participación de los Colegios Profesionales en la



sociedad y con los temas que preocupan a los ciudadanos.

Durante toda la jornada, aquellas personas que deseen acompañarnos encontrarán activos diferentes espacios a los que podrán acercarse y conocer un poco más las distintas profesiones y los servicios que los Colegios Profesionales pueden ofrecerles:

PUNTOS DE INFORMACIÓN DE LAS DIFERENTES PROFESIONES: Un espacio común donde los distintos Colegios Profesionales se pondrán a disposición de los asistentes para resolver cualquier duda que se plantee en torno a su área profesional, así como para informar de los diferentes servicios que prestan a la sociedad.

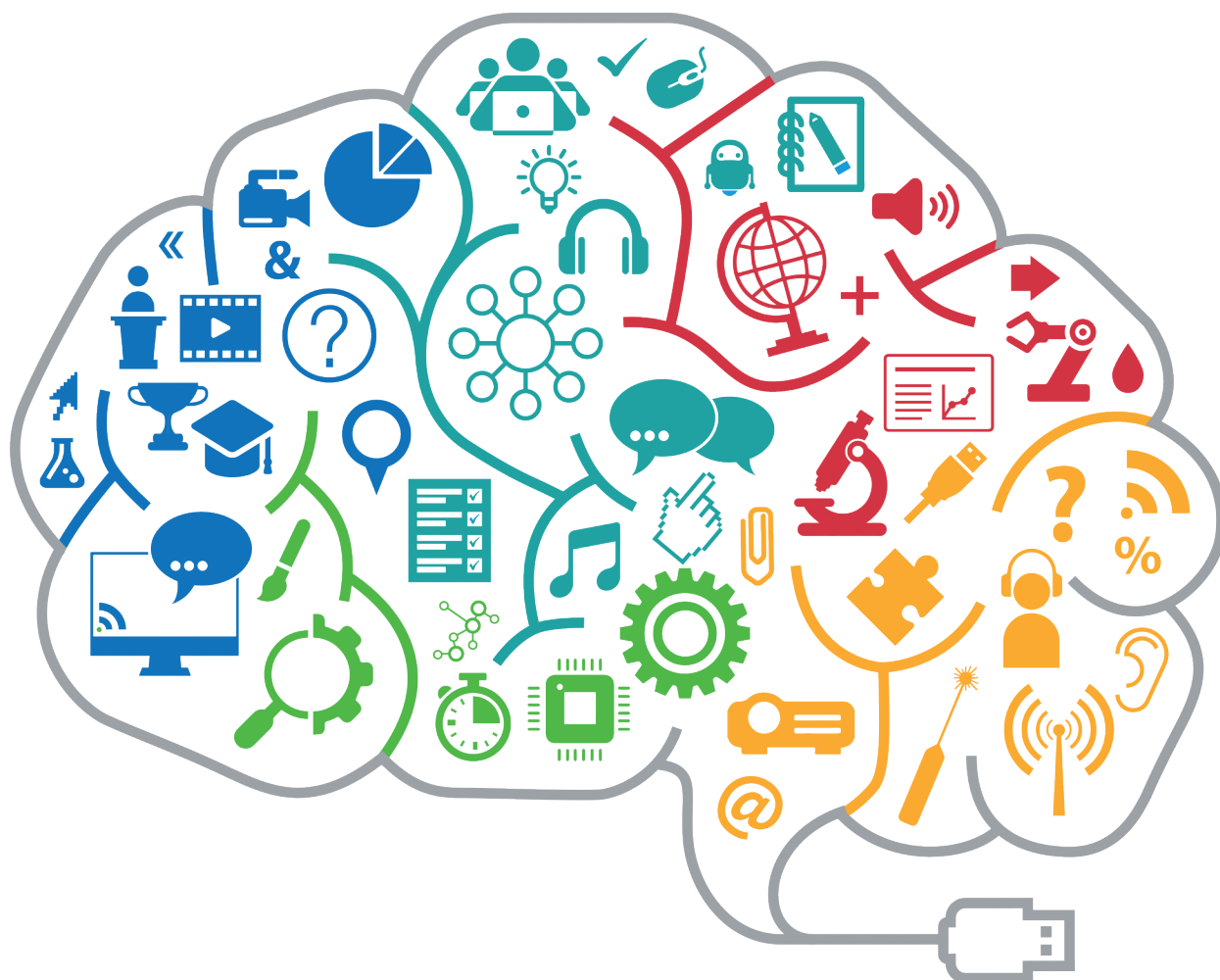
RINCÓN DEL CIUDADANO: Espacio donde los Colegios Profesionales y UICM ofrecerán charlas multidisciplinarias sobre temas transversales de interés para la ciudadanía en general, tales como la prevención de accidentes en el hogar; cuestiones relacionadas con la alimentación, con la robótica, problemas derivados de la escasez de agua y posibles soluciones, o sobre los servicios y garantías que ofrecen los Colegios a los ciudadanos en asuntos como la educación o la sanidad

RINCÓN DEL PROFESIONAL: Los Colegios Profesionales participantes entrevistarán a profesionales y colegiados que han desarrollado su carrera laboral con éxito en diferentes parcelas. ■

Semana de la EDUCACIÓN

28 FEBRERO - 4 MARZO 2018

ORGANIZA



CONECTANDO CON LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

28 - 4
FEBRERO MARZO



1-3
MARZO



1-3
MARZO



1-2
MARZO



3
MARZO



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:



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.cdlnmadrid.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.cdlnmadrid.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