

**Colegio Oficial de Doctores y Licenciados
en Filosofía y Letras y en Ciencias**
Colegio Oficial de Docentes

Octubre 2018 - Núm. 279

Apuntes de Filosofía Sobre el feminismo

**Universidad
de Otoño 2018**
Evaluaciones en la CM

Síguenos en



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
Félix Navas
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Eduardo Soriano

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

Imprime:

Cromagraf Artes Gráficas, S.L.

Boletín de Divulgación Científica y Cultural

Editado por el Ilustre Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de la Comunidad
de Madrid.

Colegio Oficial de Docentes.

C/ Fuencarral, 101. 3º. 28004 Madrid

www.cdlmadrid.org

info@cdlmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL

El derecho de los padres a la libre elección
de centro docente 1

UNIVERSIDAD DE OTOÑO

XXXVIII Edición de la Universidad de Otoño del Colegio
Oficial de Docentes de Madrid.
Aprender con alegría, enseñar con eficacia 2

INFORME

El nuevo Informe educativo de la OCDE.
Luces y sombras para España 4

METODOLOGÍA ORTOGRÁFICA

Porque no saben escribir... ¡Suspenden! 6

FIRMA INVITADA

Evaluaciones externas en la Comunidad de Madrid:
Una seña de identidad propia 8

EXPOSICIONES

Los museos municipales de Madrid 10

APUNTES DE FILOSOFÍA

Sobre el feminismo 13

ASESORÍA JURÍDICA

Responsabilidad Civil Profesional 29

A PIE DE AULA

Neurodesarrollo emocional aplicado a la educación 30

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD

Scuola Italiana Madrid 32

JORNADAS INTERNACIONALES

Y Puerto Rico resurge... 34

NOTICIAS COLEGALES

..... 36

LIBROS DE NUESTROS COLEGIADOS 38

DESTACAMOS

XXXVII Exposición Colectiva de Arte.
"Certamen Aurelio Labajo" 40

EL DERECHO DE LOS PADRES A LA LIBRE ELECCIÓN DE CENTRO DOCENTE

El derecho a la educación está en la actualidad ampliamente reconocido por la mayoría de las Constituciones y por los tratados internacionales relativos a los derechos humanos, entendido como un derecho subjetivo de prestación que el ciudadano puede y debe exigir del Estado primordialmente en los niveles básicos de la enseñanza, en la medida en que estos resultan obligatorios y gratuitos.

La educación es, pues, un derecho que debe ser garantizado por las autoridades y que exige una oferta escolar plural. La educación no es una potestad ni una concesión del Estado, ni a él compete decidir el modelo educativo mayormente en cuestiones de naturaleza filosófica, moral o religiosa, como así lo ha reafirmado la jurisprudencia del Tribunal Constitucional.

Es a los padres a quienes corresponde decidir el tipo de enseñanza que desean para sus hijos, acorde con sus propios valores y sus expectativas de formación humana y académica, al ser poseedores del derecho a elegir el centro que consideren idóneo para la educación de sus hijos, sin más límites que los impuestos por el ordenamiento constitucional en lo que respecta a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

La enseñanza pública y la privada son complementarias e imprescindibles para garantizar la libertad de enseñanza, que se completa con el derecho de los padres para elegir escuelas distintas a las creadas por los entes públicos que consideren más idóneas para la educación de sus hijos y son ellos quienes deben decidir si desean escolarizarlos en un centro de enseñanza pública o privada sostenida con fondos públicos.

La escuela de régimen estatal y la no estatal que reúna los requisitos establecidos por la ley poseen la misma función de servicio público a la sociedad, ambas son complementarias e imprescindibles, y no la una supletoria de la otra: poseen la misma función de servicio básico a toda la comunidad y deben ofrecerse a los padres en igualdad de condiciones.

Así se consagra en el artículo 27 de nuestra Carta Magna, por primera vez en nuestra historia constitucional, al proteger el derecho fundamental a la educación afirmando la libertad de enseñanza, garantizando el derecho de los padres a elegir la educación que estimen más oportuna para sus hijos y ratificándose posteriormente en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, que se reafirma en la ayuda que deben prestar los poderes públicos a uno y otros centros educativos sostenidos con fondos públicos, y que se ejerce a través de los procesos de admisión de alumnos.

Y nuestra Constitución no ha sido ajena en el cumplimiento del derecho a la educación recogido en los tratados internacionales al incluir en su artículo 10.2 que *"las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales suscritos por España"*.

El primero de esos tratados fue la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU (1948), que, en su artículo 26, proclama *"el derecho de todos a la educación y el derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos"*.

Sucesivamente se reafirman los mismos elementos en la Declaración de los derechos del niño (ONU, 1959), El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 16 de diciembre de 1966, al determinar que *"se ha de respetar la libertad de los padres de escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas..."*.

Y no menos, las declaraciones sobre el derecho a la educación en la Unión Europea, al recoger en su *Protocolo n.º 1 a la Convención Europea de Derechos Humanos* de 1950, artículo 2, *"que el Estado respetará el derecho de los padres a asegurar que la educación y la enseñanza sea conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas"*, así como la *Resolución sobre la libertad de enseñanza en la Comunidad Europea* de 1984 y la Carta de los derechos fundamentales de la unión Europea, 2000, que incorporando textos esenciales de la ONU, determina que *"la libertad de elección de los padres no debe ser limitada por razones financieras, lo cual supone el compromiso de los poderes públicos de subvencionar las escuelas no estatales y conceder a las escuelas las subvenciones públicas necesarias para ejercer su misión y cumplir sus obligaciones en condiciones iguales a aquellas de que disfrutaban los establecimientos públicos correspondientes"*.

En un sistema político democrático como es el nuestro, el Estado, como colaborador subsidiario, y no como sustituto de los padres ni como agente ideológico de los poderes estatales, debe promover la libertad de creación de centros docentes y el funcionamiento de los mismos mediante una financiación adecuada, respetando el derecho de la familia a elegir el modelo educativo para sus hijos.

XXVIII EDICIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE OTOÑO DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES DE MADRID

Aprender con alegría, enseñar con eficacia

Bajo el lema *Aprender con alegría, enseñar con eficacia* comenzó en el mes de septiembre una nueva edición de la Universidad de Otoño. Esta actividad, que cuenta con 38 años de recorrido, es una de las citas formativas más importantes de nuestro país. Durante casi cuatro décadas, docentes de todos los niveles educativos se reúnen en la Universidad de Otoño para actualizar conocimientos y metodologías. Entre los ponentes de los cursos figuran algunos de los mejores especialistas en cada una de las materias.

En esta ocasión, se organizaron 12 seminarios, que se han extendido en el tiempo hasta finales del mes de octubre y que han abarcado varias áreas del conocimiento: el trabajo por competencias a través de la Geografía en Educación Secundaria; la cultura Clásica, con el Mito en *Complutum* o el significado de las Divinidades (un curso que estuvo destinado a reforzar el conocimiento de estas materias y el apoyo a los profesores que las imparten); el conocimiento del entorno matemático para innovar en el aula; las estrategias necesarias para un sistema inclusivo; o la Literatura en la Generación del 27, un curso de larga tradición en la Universidad de Otoño, que se complementa este año con el análisis de la competencia "Aprender a aprender".

Algunos seminarios se enmarcaron dentro del contexto de las conmemoraciones, como el dedicado a "La constitución de 1978, cuarenta años después", que contó con la presencia del profesor emérito de la UNED, Óscar Alzaga. Otros, como "La Felicidad en el Aula" de nuevo fueron un tema para el análisis.

El seminario de Inglés aportó al numeroso profesorado asistente información sobre las innovaciones de aula más interesantes del momento, a través de la combinación entre TIC y Humanismo y desde una perspectiva interdisciplinar.

Pensando el ofrecer formación a nuestros colegiados en otros campos distintos a la enseñanza, se diseñó un curso de Peritaje Judicial, en el que se plantearon las salidas profesionales en este ámbito y se dio cuenta de la normativa que acoge esta



El Decano de la Facultad de Geografía e Historia de la UCM recibió en su despacho a las autoridades académicas y políticas que participaron en el Acto.

profesión. Es un curso que cada año cuenta con una mayor demanda.

Otros cursos, como el destinado a los profesores de Religión, o los que se han impartido en el centro Beata Filipina de Madrid a sus profesores, completan una programación exhaustiva, cuidadosamente elegida y pensada para dar respuesta a las necesidades del profesorado actual. De todos ellos ofreceremos información detallada en el siguiente número de la revista.

POLÍTICOS Y ACADÉMICOS

El acto central de la Universidad de Otoño se realizó en el salón de actos de la Facultad de Geografía e Historia de la UCM. Como en años anteriores, estuvieron presentes autoridades del mundo académico y político que, de forma unánime, destacaron el valor de unos cursos que cumplen XXXVIII años de existencia y que están definidos por la calidad de sus contenidos y el prestigio de sus ponentes y coordinadores.

Mercedes Gómez, vicerrectora de Transferencia del Conocimiento de la UCM, estuvo acompañada de otras autoridades académicas de la universidad —el Decano de la Facultad de Geografía e Historia, Miguel Luque Talaván, y el Vicedecano de

Los cursos se realizaron en las aulas de las Facultades de Geografía e Historia, Filología y Matemáticas de la UCM, en el colegio Beata Filipina y en la sede social del Colegio



Relaciones Internacionales de la Facultad de Filología, Santiago López Ríos-. También acudió al acto el Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, José Manuel Arribas, que ofreció una semblanza de las cualidades y competencias que, a su juicio, ha de tener un profesor en la actualidad.

El decano del Colegio, Roberto Salmerón, se dirigió a los asistentes agradeciendo la respuesta a la convocatoria y resaltando el papel de una profesión "que es la mejor del mundo, porque trabajamos con el conocimiento, con la mente y con el corazón ¿Hay forma de superar eso?". Salmerón también hizo referencia un tema que preocupa en el colectivo: la profesionalidad de algunos tribunales de tesis doctorales y la evaluación de los másteres. A ese respecto citó una nota de prensa emitida por el Colegio tras las informaciones relativas al Máster de Cristina Cifuentes; e insistió en la necesidad de "esclarecer hechos y responsabilidades sobre los nuevos casos recogidos en la prensa".

Salmerón cerró su intervención animando a los docentes presentes a "seguir trabajando con ilusión, y a luchar contracorriente. Contra todos los inconvenientes y dificultades diarias, con alegría y si es posible con una sonrisa".

EL VICECONSEJERO DE ORGANIZACIÓN EDUCATIVA, CON EL COLEGIO

En esta edición, Amador Sánchez no acudió al acto central de la Universidad de Otoño en calidad de Secretario General del Colegio, sino que lo hizo como Viceconse-

El Viceconsejero de Organización Educativa, Amador Sánchez, estuvo presente en el acto central.



Como en ediciones anteriores, los cursos han sido gratuitos para los colegiados y cuentan con el reconocimiento de créditos para Sexenios de la Consejería de Educación de Madrid

jero de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid, ya que en el pasado mes de junio accedió a este importante cargo de responsabilidad. Sus palabras fueron de reconocimiento a la labor que realiza el Colegio en defensa de la calidad de la enseñanza, al destacar el convenio que ambas instituciones mantienen y que facilita el reconocimiento de los cursos de cara a los sexenios docentes. El Viceconsejero también destacó "la importante trayectoria realizada por esta corporación de derecho público en favor del fortalecimiento de la figura docente" y, especialmente, "la magnífica labor que durante muchos años ha desempeñado el que ahora es Decano de Honor, D. José Luis Negro".

Amador Sánchez aprovechó su intervención para explicar las actuaciones que realiza la Consejería en apoyo a la calidad de la enseñanza y especialmente al profesorado. Aportó, entre otros, algunos datos: este curso, el 93,6% de los alumnos obtuvieron plaza en el centro elegido en primera instancia; se crearán 28.700 nuevos puestos escolares; se han promovido ayudas a alumnos de Bachillerato que estudien en centros concertados de entornos desfavorecidos; se afianza el programa de centros bilingües que está implementado en 749 centros; y, también en este curso, 17 institutos cuentan con una sección lingüística en francés o alemán.

El Viceconsejero explicó, finalmente, las líneas prioritarias que persigue la Administración educativa, entre ellas, el proyecto de trilingüismo, que se aplica en algunos centros de forma experimental desde el 5.º curso de Educación Primaria así como los programas dirigidos a promover la equidad (Escuelas de Bienvenida, desdoblados, y las 390 aulas TEA que funcionan ya en la Comunidad de Madrid).

EL NUEVO PERFIL COMPETENCIAL DOCENTE

El profesor Javier M. Valle fue el encargado de impartir la conferencia central del acto. Su intervención se basó en desarrollar "El nuevo perfil competencial docente".



El profesor Valle impartió una brillante conferencia, sobre competencias docentes.

Valle es colaborador del Colegio Oficial de Docentes de Madrid desde hace un lustro. Recientemente, la colección de artículos publicados por él, junto al profesor Jesús Manso en este Boletín fue recopilada en el libro *Life Long teacher. Ser docente a lo largo de la vida*, primer número de la Colección "Profesión Docente" que edita este Colegio; en el trabajo quedan reflejadas algunas reflexiones en torno a lo que él denomina "la cuestión docente".

Su conferencia en la Universidad de Otoño, "El nuevo perfil competencial docente", se basó en definir cómo han de ser los profesores formados en el siglo XX, "que dan clase alumnos del siglo XXI que podrían vivir y desarrollar su vida profesional ya en el XXII". En este sentido, Valle definió esas competencias basándose en tres pilares: las aportaciones que al respecto hacen las instituciones europeas, el libro *Life Long teacher*, y las conclusiones obtenidas tras la aplicación del Modelo 9.20, desarrollado dentro del proyecto Atlántida y que define los 9 escenarios posibles y, especialmente, las 20 competencias imprescindibles que ha de dominar el profesor actual y cualquier estudiante dispuesto a desarrollar su carrera profesional en el campo de la docencia.

Aurora Campuzano

EL NUEVO INFORME EDUCATIVO DE LA OCDE

Luces y sombras para España

¿Hasta qué punto influye el origen socioeconómico o el nivel educativo de los padres en el rendimiento de los alumnos? Según los datos del Informe educativo que cuenta con más prestigio en la actualidad –Education at a Glance. OECD–, el origen social es un factor decisivo a la hora de acceder a una formación postobligatoria y, con ello, a un mayor desarrollo económico y social de los ciudadanos.

“**T**odo individuo nace con el potencial para alcanzar el éxito, y merece tener la oportunidad de crecer, desarrollarse y contribuir plenamente al progreso de la sociedad”, declaró el Secretario General de la OCDE, Ángel Gurría, en la presentación del Informe en el pasado mes de septiembre. Sin embargo, los retos son muchos y no solo en los países en desarrollo. El objetivo de todo sistema educativo es garantizar que las circunstancias personales o sociales no impidan a los estudiantes desarrollar ese potencial; pero no siempre es así.

Valga algún ejemplo como botón de muestra: los hijos de madres que no han alcanzado la educación terciaria tienen menos probabilidades de estar matriculados en centros de educación de primera infancia, y los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos también tienen menos opciones de acceder a la educación superior.

Acceder a la educación terciaria

Los expertos de la OCDE aseguran que la participación en la educación superior es hoy en día más importante que nunca. De hecho, son capaces de prever que “aque- llos individuos que solo han alcanzado la educación secundaria superior ganarán en el futuro un 65% de lo que ganaría un graduado en educación terciaria, perpetuando este círculo vicioso durante las generaciones futuras”.

Desde esta premisa, es lógica la insistencia de la OCDE en lograr la equidad en nuestros sistemas educativos. Desde la organización se apuesta por invertir más en los más vulnerables, en la prevención de las repeticiones de curso y en el fomento del acceso a la educación general de las personas procedentes de entornos desfavorecidos. Y, especialmente, por educar en la primera infancia. La importancia de invertir en estas etapas, sobre todo en los niños de

«SE ANALIZAN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS 36 PAÍSES MIEMBROS DE LA OCDE, ASÍ COMO DE ARGENTINA, BRASIL, CHINA, COLOMBIA, COSTA RICA, INDIA, INDONESIA, FEDERACIÓN RUSA, ARABIA SAUDÍ Y SUDÁFRICA»

entornos desfavorecidos, es también una recomendación destacada del informe.

España, ejemplo en Educación Infantil y Primaria

España presenta en este último informe con luces y sombras. Algunos de nuestros mejores resultados tienen que ver con los primeros niveles de enseñanza. Por ejemplo, a los 3 años alcanzamos el 96% de escolarización, frente al 76% del promedio de países evaluados de la OCDE y el 82% de la Unión Europea.

Es una buena noticia, habida cuenta de que los estudios más recientes otorgan a estos primeros años de escolarización un papel determinante. Como señala Carmen Castilla, miembro de los Seminarios Didácticos del Colegio Oficial de Docentes de Madrid e inspectora de Educación “la Educación Infantil es la base de la formación para cualquier alumno, porque allí el niño adquiere los aprendizajes previos que necesitará en etapas posteriores y especialmente en los más formales de la Educación Primaria. En ella se aprenden procedimientos básicos para aprender a leer, nociones de cálculo e incluso a manejarse con las nuevas tecnologías o en una segunda lengua”. Además, “es una etapa en la que la metodología se basa en la actividad y en el juego, y eso implica una motivación para aprendizajes posteriores”, apostilla esta experta.



El Informe también señala la persistencia de las desigualdades de género. Los niños tienen más probabilidades que las niñas de repetir curso, abandonar los estudios y no alcanzar la educación terciaria. La OCDE lo refleja así: “Las mujeres siguen teniendo menos probabilidades de matricularse y graduarse en ámbitos bien remunerados en el nivel terciario. Por ejemplo, solo el 6% de las mujeres con titulación universitaria han finalizado un grado de ingeniería, frente al 25% de los hombres”.

¿Como son y cómo ejercen los profesores?

“Los profesores deberían disponer de buenas oportunidades para la formación y capacitación continua, así como contar con el conocimiento pedagógico adecuado para identificar y apoyar a estudiantes de todos los niveles educativos”, señala el Informe.

Y en este apartado, salen a la luz las desigualdades de género: la Organización vuelve a hacer hincapié en la feminización de la profesión docente, que se presenta desde una perspectiva negativa, porque prácticamente todos los docentes en educación primaria son mujeres, si bien ellas representan menos de la mitad del profesorado en el nivel terciario. “Durante la última década esta brecha de género se ha ampliado en los niveles de educación primaria y secundaria, y se ha reducido en el nivel de educación terciaria”, señala la OCDE.

España

Tasas de titulación en Educación Terciaria

Nuestra tasa de graduación en Educación Terciaria es de un 57,9%, lo que nos sitúa en las primeras posiciones del Informe. No obstante, también tenemos retos y algún retroceso. España presenta por primera vez una tasa de graduación en programas de Grado o equivalente inferior a los promedios internacionales.

Estos datos son importantes porque, tal y como se insiste en el informe, “alcanzar un mayor nivel educativo incrementa las perspectivas laborales”. Por ejemplo, en España, la tasa de empleo entre jóvenes adultos con estudios terciarios es del 77%, en comparación con el 69% de aquellos con titulaciones de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y solo el 61% para aquellos que no han completado la educación secundaria superior.

En otras palabras, el nivel educativo de las personas se traduce, además de en mejores oportunidades de empleo, en mayores salarios. Los titulados en Educación Terciaria ganan en España “un 51% más que los titulados en segunda etapa de Educación Secundaria. Estos, a su vez, ganan un 27% más que los que solo han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior”.

Los salarios de nuestros profesores

En España, al igual que en el resto de países para los que se dispone de datos, la mayor parte del gasto corriente educativo corresponde a la retribución del personal docente, aunque aquí los porcentajes son superiores a la media de la OCDE: suponen el 81% de ese gasto en la educación no terciaria (media de la OCDE: 78%) y el 74% en la educación terciaria (media de la OCDE: 68%).

Pero ¿cómo repercute ese gasto en el salario real de los docentes? Para empezar, los salarios de nuestros docentes de secundaria son inicialmente altos, pero crecen despacio a medida que aumenta la experiencia profesional: el salario inicial

de los profesores de secundaria es de 43.600 USD, una cifra superior a la media de los países de la OCDE (33.100 USD para los profesores de educación secundaria inferior y 34.500 USD para los de secundaria superior). Sin embargo, y siempre ciñéndonos a los datos facilitados por la OCDE, después de 15 años de experiencia profesional, esos salarios solo aumentan como término medio un 15%, comparado con un 39% en los países de la OCDE.

Además queda reflejado otro dato muy importante: los salarios de nuestros docentes se redujeron de forma generalizada entre 2005 y 2017, y han sido los profesores de Educación Secundaria quienes han sufrido la mayor caída (5%).

Algunas sombras

El gasto público en ambos niveles es inferior a los promedios de los países intervinientes: el gasto público en educación no terciaria alcanza el 2,7% del PIB español, cuando el promedio de la OCDE es del 3,2%.

A este dato se añade una circunstancia especialmente difícil: entre 2010 y 2015 no solo descendió el gasto total, sino que, al mismo tiempo, se produjo un aumento del número de estudiantes en todos los niveles de enseñanza; por consiguiente, el gasto por estudiante disminuyó tanto en las instituciones educativas de educación primaria a educación secundaria superior como en las de educación terciaria.

Otro asunto –y de calado– es la transición entre niveles educativos. Según la OCDE, es algo que “todavía plantea desafíos, porque España ostenta la cifra más alta de alumnos repetidores en programas generales de educación secundaria inferior de todos los países de la OCDE, con un 11%, frente a la media del 2% de los países de la OCDE. La mayoría de esos repetidores (el 60%) son chicos. “Una proporción tan alta de

alumnos repetidores implica unos costes considerables”.

A pesar de todo, parece que queda espacio para el optimismo. Durante la última década, las tasas de graduación en educación secundaria superior en España han aumentado de forma considerable respecto a los países de la OCDE.

El último dato que nos invita a reflexionar tiene que ver con la baja proporción de jóvenes entre 15 y 19 años matriculados en programas de formación profesional en comparación con otros países de la OCDE, pese al hecho de que los expertos aseguran que “aquellos ciudadanos que disponen de una titulación de formación profesional tienen una tasa de ocupación del 74%”.

El Informe Panorama de la Educación 2018

El Informe proporciona datos clave sobre el rendimiento de las instituciones educativas, el impacto del aprendizaje entre países, los recursos financieros (públicos y privados) y humanos invertidos en educación, el acceso, la participación y el progreso en la educación, y el entorno de aprendizaje y la organización de los centros educativos (tamaño de las clases, horas de instrucción, etc.). Incluye, además, dos nuevos indicadores, el primero basado en la equidad en el acceso y graduación en Educación Terciaria; el segundo sobre los niveles de decisión en el sistema educativo.

Aurora Campuzano



Porque no saben escribir... ¡Suspenden!

Muchos miembros de los tribunales de oposiciones a Secundaria, en diferentes materias, celebradas este pasado verano, y no solo en la Comunidad de Madrid, se han quejado –pues eran ellos los que leían los exámenes para su calificación– del elevado número de errores ortográficos de personas que pretendían acceder a las aulas con la categoría de funcionarios; pretensión que, en tales casos, no deja de ser un verdadero disparate, pues poco puede esperarse de un docente que no emplea el lenguaje con la corrección debida, y menos en el ámbito escolar, porque precisamente su lenguaje es el primero de los elementos formativos con el que cuenta ante sus alumnos, si es que de educación hablamos.

¿Y como se ha llegado a esta situación? Las causas son muchas y complejas, pero la clave del diagnóstico ya nos la dio en su día el académico Lázaro Carreter: “La ortografía del español es tan simple, que, si funcionara una pedagogía consciente de su importancia, podría darse por definitivamente aprendida hacia los catorce años de edad”. Luego lo que está fallando es su aprendizaje en los primeros niveles educativos, en los que se siguen aplicando metodologías inadecuadas y enseñando contenidos desfasados. De hecho, y a la larga, los errores ortográficos lo que delatan son las carencias culturales de quienes los cometen. Por lo tanto, hay que empezar por hacer las cosas de otra manera en la Educación Primaria, que es la etapa en la que el cerebro del alumno está almacenando las primeras imágenes visuales, auditivas y cinestésicas de las palabras e integrándolas en contextos significativos en función de las circunstancias comunicativas. Hay, por tanto, que leer más y mejor –actividad esta indispensable para una futura buena ortografía y una cierta amplitud de vocabulario–, trabajando simultáneamente –sobre textos que estimulen el placer de la lectura–, las dos caras del signo lingüístico: el significante (ortografía) y el significado (léxico-semántica). Y ello desde metodologías preventivas –y no correctivas–, y de carácter preferentemente inductivo –y no deductivo–. Y con unos contenidos

Fernando Carratalá. Doctor en Filología Hispánica



* Cambios en la ortografía.

renovados que sustituyan el aprendizaje de unas reglas de ortografía, que no son pedagógicamente válidas, por el trabajo con familias de palabras –sin necesidad de entrar en cuestiones etimológicas, obviamente–; y que, en su caso, conviertan el dictado en un instrumento de aprendizaje, y no en un sistema de control de errores ortográficos, pues las tradicionales composiciones escritas sobre temas libres son suficientes para que, bajo la dirección del docente, cada alumno sea capaz de construir su propio inventario cacográfico.

Decíamos que hay que replantearse los métodos de aprendizaje léxico-ortográficos, y abandonar una enseñanza que pone más énfasis en la corrección del error –a veces inducido– que en la prevención para evitar que surja. No es de recibo, por ejemplo, por parte del docente, pronunciar mal para “ayudar” a los alumnos a escribir bien (no existe la **h** aspirada, ni la **v** labiodental; la **x** ortográfica se pronuncia **s** cuando va seguida de consonante, de forma que la **x** de *extranjero* suena igual que la **s** de *espléndido*; la **g** ante consonante de una palabra como

Ignacio no suena como la **g** de una palabra como *Ángel*: en el primer caso, las cuerdas vocales vibran y, en el segundo, no hay vibraciones laríngeas; etc.). Tampoco es pedagógicamente útil la tan frecuente “fuga de letras” –se ofrece al alumno la palabra mutilada para que la complete con la escritura de un fonema que cuenta con diferentes grafías, y que puede, por tanto, provocar el error ortográfico, ya que se dificulta la evocación de la forma válida que el cerebro conserva en memoria; por ejemplo: *escla_o* [*esclavo*]. Y más aberrante resulta presentar a los alumnos textos erróneamente escritos para que los corrijan, convirtiendo así la ortografía en una especie de galimatías sin sentido; por ejemplo: “a avido una esplosion en la voca del tune!” (“Ha habido una explosión en la boca del túnel”); galimatías que es aun mayor cuando se transcriben párrafos sin signos de puntuación y en los que las palabras que requieren tilde no la llevan; y sirva como ejemplo este parrafito tomado de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez (“Susto”): “depronto vlanca ullo como un devil rrallo a los vrazos de la madre uvo un suvito silencio y luego en un extrepito



de siyas caídas todos corrieron tras ella con un rraudo alborotar mirando espantados a la bentana." ("De pronto, Blanca huyó, como un débil rayo, a los brazos de la madre. Hubo un súbito silencio, y luego, en un estrépito de sillas caídas, todos corrieron tras ella, con un rraudo alborotar, mirando espantados a la ventana"). Y qué decir de la selección de las palabras alejadas del vocabulario usual y recopiladas precisamente según criterios de poco uso, rareza o excepcionalidad —porque escapan a una determinada regla—; cuando son las más usuales —y demostrado está por los inventarios cacográficos elaborados por especialistas como Esteban Villarejo Mínguez, Nieves García Hoz, Jesús Mesanza López...— aquellas a las que se debería prestar una mayor atención, porque los errores ortográficos más frecuentes se concentran en ellas (por ejemplo: *d/ha/ah*, *haber/la ver*, *averigúais/averigüéis*, etc.).

También los contenidos debieran centrarse menos en unas reglas ortográficas que son de aplicación a un escaso número de palabras (por ejemplo: "Se escriben con **v** los adjetivos terminados en -ave: solo han dos, *grave* y *suave*"); a veces alejadas del vocabulario usual (bastaría repasar, por ejemplo, la lista de los verbos cuyo infinitivo termina en -gir, y de los que citamos algunos: *afligir*[se], *astringir*, *atingir*, *colegir*, *compungir*[se], *confingir*, *constringir*, *convergir*, *divergir*, *erigir*[se], *frangir*, *fulgir*, *fungir*, *infligir*, *infringir*, *insurgir*, *refringir*, *tangir* *ungir*...); y, otras veces, del todo inútiles (por ejemplo: "Antes de **b** se escribe **m**"; teniendo en cuenta que los grupos **/m.b/** y **/n.v/** suenan igual, o se conoce a priori la palabra o la regla no sirve para nada; y de ahí errores ortográficos del tipo **embiar*[/enviar], **combertir*[/convertir], **embedel*[/en vez de], **convate*[/combate], **convinar*[/combinar]...). Mejor sería, por ejemplo, presentar las palabras de la familia de *hierba* (lexemas *hierb-/herb-*) y de *huevo* (lexemas *hueb-/lov-*) que memorizar la regla "Se escriben con h las palabras que empiezan por *hie-*, *hue-*", que son pocas y de poco uso. Es decir, que las familias de palabras pueden servir de ayuda en el aprendizaje ortográfico, y con mayor rentabilidad que la memorización de una normativa que, además, no se tiene en cuenta cuando se escribe; y como argumento de peso, baste con recordar que las reglas generales de acentuación ortográfica se conocen por todo escolar —son pocas, no tienen excepciones y se aplican a todas las palabras del idioma—; pero casi las tres cuartas

partes de los errores ortográficos tienen su origen en la falta de tilde en palabras de uso, y al margen de la tilde diacrítica. Y en el caso de que se opte por la enseñanza de reglas "pedagógicamente válidas"—que las hay, aunque escasas en número—, estas deberán adquirirse por vía inductiva, es decir, ascendiendo de las palabras concretas hasta el descubrimiento de las normas cuya escritura regulan; y teniendo presente que lo fundamental no es tanto la adquisición de una determinada regla, sino el camino que se recorre hasta ella, de forma que, seleccionadas las palabras de mayor uso en la conversación ordinaria reguladas por tal norma —y que originan faltas reiteradas—, se abordarán con esas palabras una amplia serie de cuestiones gramaticales referidas a las peculiaridades ortológicas, ortográficas, morfológicas, sintácticas, semánticas (como, por ejemplo, presentarlas organizadas por familias léxicas, campos asociativos y campos semánticos) y de uso; y, de esta manera, además de adentrarnos en una *reflexión sistemática y funcional* sobre determinadas palabras de uso —que, sin duda, garantiza un conocimiento de las mismas muy superior al que proporciona su dimensión exclusivamente ortográfica—, cubriremos un amplio espectro de palabras que la regla ortográfica, por sí misma, nunca podría abarcar.

Y en cuanto al dictado, que ocasionalmente se puede emplear como "sistema de control" del aprendizaje ortográfico alcanzado, hay que evitar oraciones con palabras homófonas que rayan en lo ridículo (por ejemplo: "Carga la vaca en la baca del coche") o que combinan palabras de poco uso engarzadas de manera algo burda (por ejemplo: "El mahometano transhumante se sentó junto al menhir", "Hastiado de creer en hados, en agüeros y en hechizos se hizo eremita"). Es preferible seleccionar, por su categoría literaria y no por la dificultad intrínseca de tipo léxico-ortográfico de las palabras que contiene— un breve texto de cualquier escritor actual del que se pueda decir que es un maestro en el buen uso del lenguaje y, una vez estudiado con antelación desde todas sus vertientes gramaticales e incluso estilísticas, proceder a su dictado, en el caso de que se considere necesario; porque entonces el dictado se habrá convertido en un procedimiento de aprendizaje y no en un instrumento de evaluación que aspira a comprobar cuántas palabras es capaz de escribir erróneamente un alumno

por centímetro cuadrado permítasenos la gracia.

De manera urgente, repasemos los principales casos de parejas palabras en las que la tilde diacrítica diferencia sus funciones sintácticas y el tipo de contexto en que se emplean (por ejemplo: la palabra *que* puede ser conjunción copulativa —de poco uso—, conjunción de subordinación —de mucho uso— y pronombre relativo; en cambio, la palabra *qué* puede ser pronombre interrogativo, determinante exclamativo o interrogativo y adverbio interrogativo); elijamos para su escritura palabras en las que la tilde sobre la vocal prosódicamente acentuada deshace un diptongo (por ejemplo: país, ateísmo, oído, baúl, transeúnte, poesía, israelíes, desvío, grúa, hindúes, búho, incluí, interviú); aseguremos de que escribimos lo que pronunciamos (por ejemplo: cirugía/cirujano -no *cirugano-; averigüéis -no *averigüéis, y tampoco *averigüéis-; bilingüe -no *bilingue-; repasemos las formas verbales cuya escritura pueda originar errores, ya sea por omisión de la tilde (por ejemplo: *vayais —en vez de vayáis—, *ibamos —en vez de íbamos—), ya sea por su uso inadecuado (por ejemplo: *cantábais —en vez de cantabais—, *comieron —en vez de comieron—)...

En definitiva, afrontemos el aprendizaje léxico-ortográfico sin crear problemas —de metodología y de contenido— donde no debiera haberlos. ¿Será verdad, por ejemplo, que el mejor dictado es el que no se hace? ¿Será verdad que recitar reglas como papagayos solo sirve para llenar la cabeza de contenidos que carecen de funcionalidad? ¿Será verdad que cuanto mayor es el desarrollo de la competencia lectora mejor es la expresión oral y escrita? ¿Será verdad que el descrédito social que llevaba aparejada una mala ortografía ya no existe, porque "todo el mundo" comete errores ortográficos y no pasa nada? ¿Será verdad que la ortografía parece estar exclusivamente en manos de los profesores de Lengua Castellana y Literatura y que los de otras materias se inhiben ante los dislates ortográficos de sus alumnos, que no son tenidos en cuenta?

O abandonamos algunas prácticas pedagógicas —y actitudes— que tienen malas consecuencias para los escolares; o, cuando estos alcancen la vida adulta y, por ejemplo, quieran superar unas oposiciones para ser docentes en Secundaria, correrán el riesgo de suspenderlas... ¡porque no saben escribir! ■

EVALUACIONES EXTERNAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID: Una seña de identidad propia



La Comunidad de Madrid lleva apostando desde hace muchos años por las evaluaciones externas como forma de analizar el sistema educativo. Ya en el año 2005 se empezó a aplicar en Madrid una prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) a los alumnos de 6.º de Primaria y 3.º de ESO. El objetivo era contrastar y conocer el nivel de conocimientos alcanzados por los alumnos madrileños al finalizar las etapas correspondientes, con una evaluación externa a los centros, común a todos ellos, y censal para que participaran todos los alumnos matriculados en esos niveles en la Comunidad de Madrid, tanto en centros públicos como privados. La Comunidad de Madrid fue pionera en España en la realización de estas evaluaciones externas, que continuaron llevándose a cabo durante 10 años hasta el año 2015.

En 2016 se empezaron a aplicar en Madrid, al igual que en el resto de comunidades autónomas, las evaluaciones previstas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), lo que puso fin a las evaluaciones CDI. En el curso 2015-2016 se realizaron las evaluaciones en 3.º y 6.º de Primaria, y a partir del curso 2016-2017 se añaden a las anteriores la evaluación en 4.º de ESO. Estas pruebas, al igual que las anteriores pruebas CDI, mantienen su carácter censal, por lo que todos los centros y alumnos de esos niveles educativos participan en ellas. Existen, no obstante, varias diferencias con respecto a las pruebas anteriores, de las que se pueden destacar tres.

La primera diferencia es que mientras que la CDI buscaba contrastar el nivel de conocimientos de los alumnos, las nuevas pruebas establecidas en la LOMCE están más orientadas a evaluar sus competencias. Así, la finalidad de estas evaluaciones es comprobar el grado de adquisición de la competencia lingüística (expresión escrita y comprensión oral y escrita, tanto en español como en una lengua extranjera –inglés, francés o alemán–) y de la competencia matemática en todos los cursos, de las competencias de ciencia y tecnología en 6.º de Primaria, y de la competencia social y cívica en 4.º de ESO, así como el logro de los objetivos de las etapas educativas. En este sentido, estas pruebas se inspiran

en las pruebas competenciales que se realizan en las principales evaluaciones internacionales, como PISA, organizada por la OCDE para alumnos de ESO, o PIRLS y TIMSS, promovidas por la IEA para alumnos de Primaria. Las preguntas se plantean dentro de un contexto de la vida real y, para su realización, de la que se encargan profesionales docentes de la educación madrileña, se elabora una matriz de especificaciones técnicas donde se relacionan los bloques de contenidos con los procesos cognitivos y competenciales. Al final de este artículo se presentan varios enlaces web donde se pueden consultar las preguntas, las matrices de especificaciones y otros materiales e informaciones sobre estas evaluaciones.

La segunda diferencia es el importante papel que tienen las encuestas en las nuevas pruebas. Son encuestas realizadas a los alumnos, familias, directores y profesores. Para poder analizar las diferencias existentes por el entorno social y familiar de los alumnos en el rendimiento educativo se ha calculado un Índice Social, Económico y Cultural (ISEC). Este Índice permite poner los resultados de los centros en función de la situación económica, social y cultural de sus alumnos. Junto con las encuestas a alumnos y familias, que permiten calcular el ISEC, se han realizado encuestas al director del centro y a los profesores de las materias evaluadas. Estas encuestas permiten obtener información muy valiosa sobre los centros educativos y la docencia impartida en ellos. Toda esta información permite elaborar una serie de informes muy completos que se entregan a los alumnos, a sus familias, y a los centros educativos. A las familias y a los alumnos se les entregan los re-



sultados de la prueba antes de finalizar el curso escolar, donde pueden ver sus resultados individuales en cada una de las competencias evaluadas, y comparar estos resultados con las medias obtenidas por su clase, su centro educativo, la Dirección de Área Territorial (DAT) a la que pertenecen, y el conjunto de la Comunidad de Madrid. Estos resultados individuales de los alumnos, a los que tienen acceso también los centros educativos, tienen un carácter diagnóstico pero sin efectos académicos. A su vez, al principio del curso siguiente al de la realización de la prueba se entrega a cada centro educativo un amplio y detallado Informe de Centro. Este Informe presenta los resultados del centro incluyendo el contexto social, económico y cultural de sus alumnos, comparándolo con el resto de la Comunidad de Madrid y las DAT. En los informes sobre las pruebas que están colgados en los enlaces de la página web de la Comunidad de Madrid. El equipo directivo de cada centro, con el concurso de los equipos docentes, puede analizar y valorar los resultados de la evaluación con el objeto de identificar las causas de los resultados obtenidos y reforzar o corregir los procesos organizativos y didácticos para mejorar esos resultados. También está previsto que la dirección del centro, a partir de ese informe, elabore y coordine un plan de mejora de los resultados, con las medidas y propuestas de mejora, que se incluyan en la programación general anual.

En tercer lugar, la realización de estas evaluaciones se enfrenta a un reto logístico muy importante, ya que participan más de 2.000 centros y 300.000 alumnos junto con sus familias en las 3 pruebas y las encuestas.



Para ello, la Consejería de Educación e Investigación ha introducido una serie de novedades tecnológicas en la aplicación de esta prueba para facilitar su desarrollo a todos los agentes implicados: dirección del centro, profesores, alumnos, familias y administración educativa. Estas novedades se centralizan en una Plataforma Informática que se pone a disposición de los centros y las familias a través de la web. En primer lugar, los directores de los centros introducen la información anonimizada sobre los alumnos y profesores que van a participar en las pruebas, con especial atención a los alumnos afectados por dislexia, dificultades específicas de aprendizaje (DEA) o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), para los que las pruebas ofrecen un tratamiento más individualizado. A su vez, la Plataforma Informática sirve para que el director del centro, los profesores, los alumnos, y sus familias realicen sus respectivos cuestionarios de forma *on-line* y totalmente anonimizada, a través de unas claves personales. Esto permite conseguir un buen desarrollo de estas encuestas, ya que el director tiene acceso al estado de cumplimentación de los cuestionarios, a la vez que se asegura la defensa de la confidencialidad de todos los que rellenan esos cuestionarios, de manera que nadie puede acceder a ver el contenido de los cuestionarios rellenos, salvo los encargados de recoger los resultados, y en todo momento la identificación de los alumnos y sus familias es anónima, ya que se identifican con un código anonimizado, y el único que conoce la lista que conecta al nombre del alumno con su código es el director del centro. La Plataforma también sirve para poner a disposición de los centros todos los materiales necesarios para el desarrollo

de la prueba, como exámenes, guías de corrección, resultados provisionales, etc. Y también a través de la Plataforma se realiza la corrección de la prueba, una corrección *on-line* mediante el escaneo de las hojas de respuesta de cada una de las pruebas. Por último, una de las funcionalidades más interesantes de esta Plataforma es la posibilidad de que los resultados de las pruebas se puedan obtener *on-line*; así, los padres de los alumnos pueden descargar el Informe de sus hijos a través de la Plataforma Informática utilizando la misma clave que se les proporcionó para cumplimentar el cuestionario de contexto de familias. ■

ISMAEL SANZ

Director General de Becas y Ayudas de la Comunidad de Madrid

LUIS PIRES

*Subdirector de Evaluación y Análisis de la Comunidad de Madrid.
Profesor de Economía en la URJC.*



ENLACES CON MÁS INFORMACIÓN SOBRE ESTAS PRUEBAS:

Consejería de Educación e Investigación

<http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-3o-primaria>

<http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-6o-primaria>

<http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-4o-eso>

Ministerio de Educación y Formación Profesional

<https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales.html>

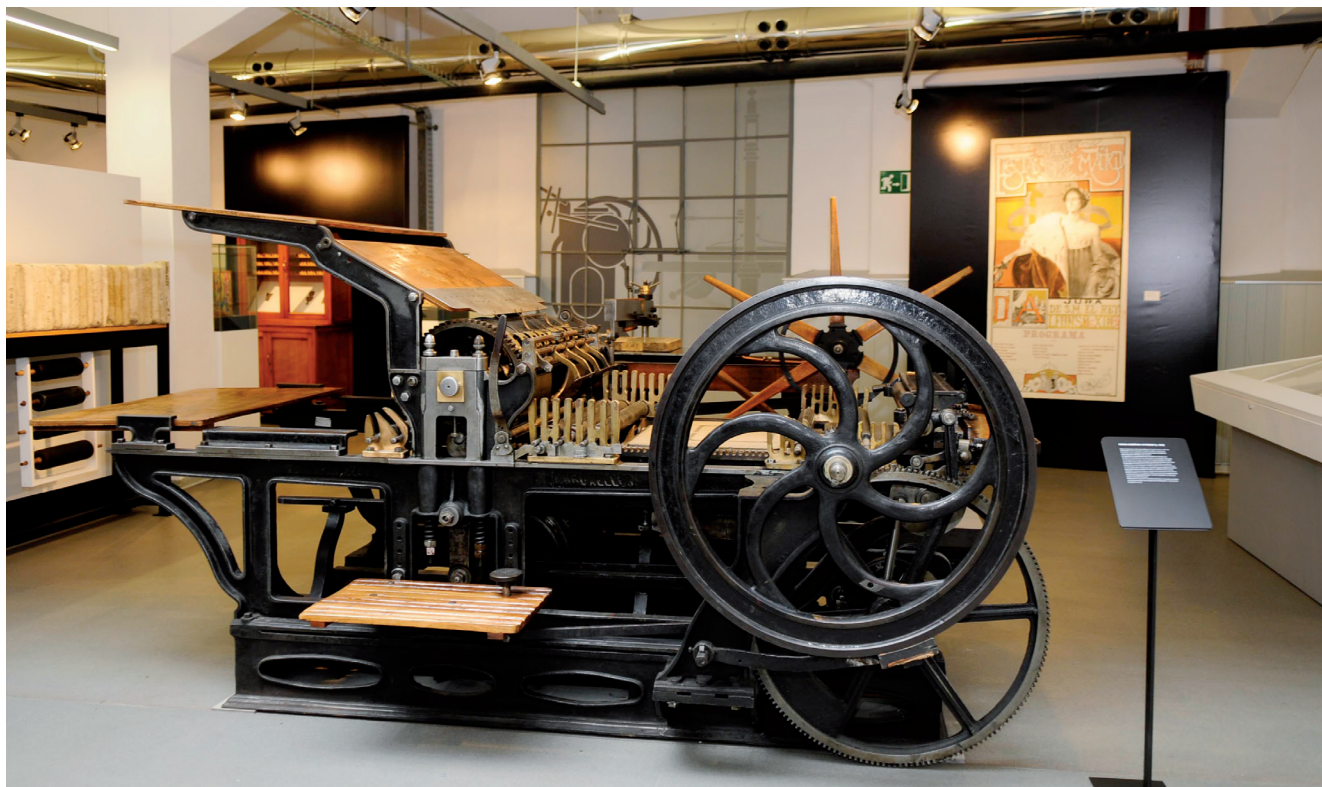
OCDE (PISA)

<http://www.oecd.org/pisa/>

IEA (PIRLS y TIMSS)

<http://www.iea.nl/pirls>

<https://www.iea.nl/timss>



Los museos municipales DE MADRID

PRIMERA PARTE

Madrid es una urbe de primera magnitud, no solo por su condición de capital de un estado europeo, sino también por la dimensión de su población, actividad económica, social y cultural. En este último ámbito no cabe duda de que ocupa un lugar destacado a nivel mundial, fruto también de su herencia histórica y artística. Los grandes museos nacionales tienen su sede en Madrid y son un polo de atracción para visitantes de todo el Mundo. Es, sin duda, una realidad que contemplamos a diario en nuestras calles.

Pero Madrid alberga también otras colecciones que no son de titularidad estatal. Su Ayuntamiento, como corresponde a una gran ciudad, ha ido atesorando obras de arte u objetos históricos y también un rico patrimonio bibliográfico y documental. Las colecciones municipales constituyen un activo cultural muy importante en nuestra ciudad y una parte considerable de ellas conforma el sistema de Museos Municipales, dependiente del Área de Cultura y Deportes a través de su Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Museos. Sus antecedentes se remontan a 1929, fecha fundacional del Museo

Municipal de Madrid. Desde entonces, el incremento de sus fondos y sus actividades ha propiciado la articulación de un conjunto de instituciones que hoy ofrecen unos servicios más diversos que la mera exposición permanente de obras, como era la primera formulación de este museo. Las adquisiciones y donaciones que se han ido acumulando en el inventario, especialmente desde los años ochenta del pasado siglo, han llegado a constituir un auténtico sistema de colecciones claramente diferenciadas. En paralelo a esta evolución del número total de obras, también es un hecho constatado que la percepción ciudadana y la demanda de oferta cultural se ha ido incrementando y diversificando con un ritmo creciente. Por ello, el Ayuntamiento ha ido adaptándose también a esta circunstancia y ha articulado un conjunto de centros que no solo alberguen patrimonio cultural, sino que también ofrezcan todos los servicios que un museo moderno debe tener en su agenda.

El primer Museo Municipal que hemos citado se caracterizó a lo largo de las si-



Museo de San Isidro.

guientes décadas por la construcción de una colección que se articulaba en torno a tres ejes patrimoniales: el pasado remoto de Madrid, la Prehistoria y los resultados de la actividad arqueológica especialmente importante desde los inicios del siglo XX; los objetos artísticos e históricos ligados a la ciudad más allá de este período de cultura prehistórica y antigua, con especial relevancia a partir del establecimiento de la Corte en Madrid, en 1561;

y, finalmente, la colección que comenzó a construirse con piezas de artistas contemporáneos. De esta forma, el Museo Municipal daría paso a un primer sistema de tres museos, desde los años noventa del siglo XX: el Museo de Historia de Madrid, el Museo de San Isidro, o de los Orígenes de Madrid, y el Museo de Arte Contemporáneo constituyeron la base de este.

En 1986 se construyó y comenzó su funcionamiento el Planetario Madrid. Nuestra ciudad, carente hasta entonces de un centro didáctico dedicado a la Astronomía, recibió su aparición con una creciente demanda de visitantes, hasta la fecha. Como manifiesta el Consejo Internacional de Museos (ICOM) los Planetarios y centros similares están reconocidos dentro del amplio concepto de museo y, por ello, el Planetario de Madrid ha acabado integrándose como uno más de nuestros Museos Municipales. De la misma fecha también data la creación de la Imprenta Artesanal de Madrid, embrión de una colección patrimonial en el ámbito de la cultura escrita e impresa, que derivó en un museo de imprenta equiparable a los centros internacionales más destacados, la actual Imprenta Municipal-Artes del Libro.

Junto a estos cinco grandes centros, el sistema de Museos Municipales se complementa con otros de menor tamaño, mas no de menor importancia. En primer lugar hay que citar la Ermita de San Antonio de la Florida, cuya principal pieza la constituyen los frescos de bóveda y techos realizados por Francisco de Goya. El Templo de Debod es otro de estos monumentos –museo especialmente relevante por lo que representa de vestigio auténtico de la antigua cultura egipcia–, el Castillo de la Alameda de Osuna, único vestigio de este tipo en el municipio y que ha sido musealizado en los últimos años. Finalmente, hemos de citar el Museo de Escultura al Aire Libre de la Castellana y, como avance, el proyecto de nuevo museo en el Palacio de El Capricho, que en estos momentos se está desarrollando por parte del Ayuntamiento de Madrid.

Todos estos museos tienen como denominador común una serie de circunstancias que los diferencia de otras instituciones similares. Por una parte, su característica local los convierte en museos que podríamos denominar como “de cercanía” al ciudadano, exhiben la evolución de su ciudad explicándola desde ese nivel, el del vecino. En este sentido, una circunstancia importante que cabe reseñar es el carácter gratuito de la visita

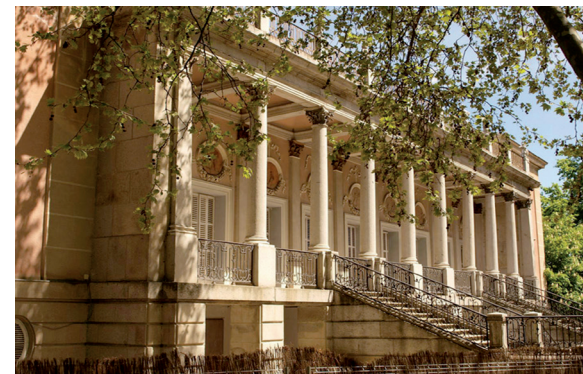


Templo de Debod.

a sus colecciones, que refuerza esta situación de cercanía. Temáticamente están muy ligados a la Historia de Madrid, y ese es uno de los ejes de su funcionamiento.

A lo largo de los últimos años se han llevado a cabo una serie de actuaciones tendentes a modernizar y adecuar mejor estos museos a la demanda ciudadana, para un mejor desarrollo de sus funciones. Alguno de ellos se ha creado, como es el caso de la Imprenta Municipal, pues si bien antes la denominada Imprenta Artesanal realizaba actividades culturales de difusión de forma periódica, carecía de la infraestructura necesaria para darles la dimensión adecuada. Se ha citado también la musealización del Castillo de la Alameda, y hay que reseñar especialmente la atención que se prestó a la Ermita de San Antonio de la Florida con la restauración integral de los frescos realizada en colaboración con Patrimonio Nacional y la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. El Museo de Historia de Madrid reabrió sus puertas en 2014 con un edificio totalmente rehabilitado y una nueva museografía en sus salas permanentes; también ha realizado una revisión de su museografía el Museo de San Isidro, que nos ofrece ahora una sala permanente con un desarrollo cronológico continuo desde la Prehistoria hasta el siglo XVI. El último en renovar su equipamiento tecnológico y de infraestructuras ha sido el Planetario de Madrid, cuyos antiguos equipos de proyección han sido sustituidos por las más modernas tecnologías. El Templo de Debod está elaborando en estos momentos un proyecto museográfico renovador del actual, y el Museo de Arte Contemporáneo está en el inicio de sus obras de adecuación de los nuevos espacios, una vez

instalado y abierto al público el despacho de Ramón Gómez de la Serna. Finalmente hay que citar un nuevo proyecto museístico para Madrid: el Palacio de El Capricho, cuyas obras de rehabilitación han comenzado; está prevista su apertura al público a lo largo del próximo año.



Palacio de El Capricho.

EL MUSEO DE HISTORIA DE MADRID

Ubicado en el antiguo Hospicio de San Fernando, edificio trazado en el siglo XVIII por Pedro de Ribera, es el heredero más directo del Museo Municipal original. Su valiosa colección contiene pintura, escultura, dibujos, estampas, fotografías, postales, porcelanas, abanicos, muebles, planos, monedas y medallas, así como otras piezas diversas. Construye su discurso a partir de 1561, cuando la Corte se instala en Madrid y explica la historia de la ciudad hasta el siglo XX. Constituye el origen de los Museos Municipales madrileños, pues su creación se debe a la continuación del proyecto elaborado por la Sociedad de Amigos del Artes que se plasmó en la Exposición del Antiguo Madrid, en 1926, génesis de lo que sería el Museo, constituido en 1929.



Museo de Historia de Madrid.

Destaca en este la sala dedicada a la maqueta de León Gil de Palacio o modelo de Madrid, realizada en 1830, y que refleja con exactitud la configuración urbana de Madrid en aquel periodo. Se acompaña de interesantes viajes virtuales por sus calles mediante medios audiovisuales. En las demás salas se recogen los vestigios del Madrid convertido en Corte, en 1561, con todas sus circunstancias, a través de pinturas, esculturas y piezas de artes decorativas. Las otras salas del Museo muestran el Madrid de la Ilustración y sus importantes transformaciones, preludio de la ciudad que en el siglo XIX fue sede del estado liberal y se fue transformando hasta el siglo XX.

EL MUSEO DE SAN ISIDRO. LOS ORIGENES DE MADRID

Ubicado en el corazón del Madrid Antiguo, la arqueología de la ciudad tiene su sede en este Museo. Erigido sobre el solar donde según la tradición estuvo la Casa de los Vargas, patronos de San Isidro, conserva varios elementos originales: la Capilla de los siglos XVII y XVIII, el Pozo del Milagro y el Patio Renacentista del siglo XVI. La colección del museo abarca desde la Prehistoria hasta el traslado a Madrid de la Corte en 1561 por orden de Felipe II. Conserva una valiosa colección arqueológica y paleontológica, un jardín arqueobotánico y una interesante representación iconográfica de San Isidro, Patrón de Madrid. De especial relevancia para los amantes de la arqueología es el almacén visitable que reúne la importante colección municipal de estas piezas. El pasado año renovó la museografía de su ex-

posición permanente. Dividida en cuatro salas, la primera de ellas se dedica al periodo comprendido entre los restos paleontológicos de 500.000 años de antigüedad y los vestigios humanos de hace 15.000 años. La segunda se ocupa del periodo de aparición de la agricultura, la cerámica y el trabajo del metal, con la evolución de estos asentamientos. La siguiente exhibe el periodo romano, hasta el fin de la Antigüedad. Finalmente, la última se dedica al Madrid medieval, con el asentamiento musulmán y, posteriormente, cristiano, y el embrión de nuestra ciudad. En este último capítulo de la exposición se puede contemplar la reproducción, realizada con técnicas de videomapping, del claustro medieval de los Jerónimos, a partir de algunas piezas originales recuperadas.

EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO

Desde 2001, la sección de arte de los siglos XX y XXI del Museo Municipal de Madrid pasa a constituirse como Museo de Arte Contemporáneo. Ubicado en el Cuartel de Conde Duque, conserva una colección de más de 5000 piezas entre pintura, escultura, fotografía, obra gráfica, dibujo y videoarte. Actualmente exhibe el Despacho de Ramón Gómez de la Serna, así como parte de su colección permanente y exposiciones temporales. Se ha iniciado un proyecto de ampliación que aumentará su superficie destinada a exposición permanente, muestras temporales y espacios destinados a artistas emergentes y experimentación en el arte. Si bien el espacio expositivo está ahora limitado hasta su reapertura completa, el Museo es muy activo en la realización de actividades para todo tipo de públicos y en la interacción con otras manifestaciones, como son las artes escénicas.

A través de sus salas podemos recorrer las manifestaciones artísticas de las vanguardias históricas, la Escuela de Vallecas y su continuadora, la denominada Escuela de Madrid, la abstracción desde los años cincuenta del siglo XX, así como la nue-



Museo de la Imprenta -Artes del Libro-.

va figuración y la abstracción de los años ochenta de esa centuria en el contexto de la Movida Madrileña.

LA IMPRENTA MUNICIPAL-ARTES DEL LIBRO

El Ayuntamiento de Madrid, a través de su Imprenta Municipal, cuyo origen se remonta a 1853, fue acumulando una colección histórica y artística que tiene como denominador común las artes gráficas y la cultura escrita. Con todo este bagaje se construyó este Museo aprovechando el edificio original erigido en 1934, que se conserva como interesante muestra de la arquitectura racionalista madrileña de las primeras décadas del siglo XX, y también como uno de los pocos vestigios de tipo industrial en el centro de Madrid. La rehabilitación del inmueble para su nueva condición de Museo lo ha dotado de la infraestructura necesaria para ofrecer una exposición permanente que realiza un recorrido por la historia de las Artes Gráficas, una programación continua de muestras temporales en torno a los mismos temas, así como espacios para diversas actividades divulgativas, como talleres de diversas técnicas: tipografía, litografía, grabado o caligrafía. En su corta historia no ha cesado de ofrecer una visión desde distintos ángulos de estas materias y, al mismo tiempo, ha incrementado notablemente sus fondos con nuevas adquisiciones y donaciones.

JOSÉ BONIFACIO BERMEJO

Jefe del Área de Museos del Ayto. de Madrid

Castillo de la Alameda. Barajas.



Apuntes de Filosofía

En torno al feminismo

El Segundo Sexo de Simone de Beauvoir, obra clave en el pensamiento feminista, surgió de una pregunta que se hizo a sí misma: ¿qué ha supuesto para mí ser mujer? Y para responderse a esa pregunta comenzó una larga investigación en conversación con la mitología, la filosofía, la biología, el psicoanálisis, el materialismo histórico y la propia experiencia vital de las mujeres. Bien se puede decir que con esta obra comienza el pensamiento feminista como soporte intelectual del activismo feminista. Y bien puede entenderse hoy el feminismo en esa doble vertiente, académica y activista.

De ambas se habla en este Encarte. Por una parte, la reflexión de Elisa Favaro y Cristina Marqués sobre las relaciones entre feminismo y psicoanálisis, el sucinto recorrido histórico de Jesús P. Martín y el análisis de Beatriz Pichel sobre el feminismo interseccional como práctica. Por otra, la entrevista dialogada de Laura Favaro a Ana de Miguel y las jóvenes componentes de Towanda Rebels, simultáneamente, activistas en las redes sociales y autoras.

Sociólogas, filósofas, profesoras, investigadoras y actrices de dos generaciones distintas reflexionan aquí, desde sus propios planteamientos, sobre un problema que nos atañe a todos, mujeres y hombres, y que cada día está más presente en nuestra cultura.

Ocultar la realidad —o endulzarla, o ningunearla, o negarla— ni la hace desaparecer ni ayuda a entenderla. Y la realidad es que hoy las reivindicaciones feministas cada vez están más presentes en la calle, en los textos y, sobre todo, en las redes sociales; que en el imaginario colectivo se van incorporando ideas, expresiones y reivindicaciones que hasta no hace mucho eran vistas como políticamente incorrectas o simplemente como exageradas.

Jesús Pichel
Coordinador



La madurez del feminismo

JESÚS P. MARTÍN. SEDIP Filosofía. Colegio Oficial de Docentes. Universidad de Mayores

Si siempre ha sido pertinente hablar del feminismo como movimiento de reivindicación de los derechos de las mujeres, actualmente es igual de pertinente tratarlo como un área específica y precisa de conocimiento: su evolución, la profundidad de sus análisis, el rigor de sus investigaciones y la variedad de perspectivas constituyen hoy un cuerpo teórico rico y lleno de matices que nos ayuda a comprender el mundo en que vivimos.

Para clarificar la evolución del feminismo, ya es convencional dividirlo en tres *olas*, tres momentos caracterizados tanto por los contenidos como por las estrategias empleadas.

La primera ola, que abarca desde el siglo XVIII hasta 1960, se centró en las reivindicaciones de los derechos jurídicos y políticos –derecho de propiedad y herencia, acceso a la educación, sufragio, etc.–. La *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791), de Olympe de Gouges (1748-1793); la *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792), de Mary Wollstonecraft (1759-

1797); *La Emancipación de la Mujer* (1845/6), de Flora Tristán (1803-1844); y las acciones de las Sufragistas y *Suffragettes* –Lucretia Montt (1793-1880), Elizabeth Stanton (1815-1902), Sojourner Truth (1797-1883), Millicent Garrett (1847-1929) o Emmeline Pankhurst (1858-1928), etc.– son textos, autoras y movimientos de referencia de esta primera ola.

No se nace mujer,
se llega a serlo.

Simone de Beauvoir

El Segundo Sexo (1949, –en inglés, 1953–), de Simone de Beauvoir (1908-1986) abre lo que será la segunda ola del feminismo, que añade a las reivindicaciones de la primera ola la lucha por la igualdad real en la sexualidad y la familia, y en los derechos civiles y laborales. La diferenciación entre sexo –hembra/varón, de origen biológico– y género –femenino/masculino, constructos culturales estereotipados–; el



Simone de Beauvoir.

rechazo a las determinaciones de los roles de género impuestas por el androcentrismo dominante; la reivindicación de la igualdad real entre sujetos plenos que supere los estereotipos del sistema sexo/género; la investigación teórica interdisciplinar –en diálogo con la biología, la filosofía, el psicoanálisis, las experiencias vitales de las mujeres, etc.–, son las notas características de esta segunda ola. El feminismo de la igualdad, bien representado por Simone de Beauvoir –en España, por Amelia Valcárcel (1950) y Celia Amorós (1999)–, el feminismo liberal de Betty Friedan (1921-2006) y el feminismo radical de Kate Millett (1934-2017) y de Shulamith Firestone (1945-2012) probablemente son los movimientos más representativos de ella.

Simone de Beauvoir entendió con perspicacia que la tesis fundamental del existencialismo, a saber, que la existencia precede a la esencia; que no hay esencias previas que deban realizarse, servía de soporte para entender la diferencia entre sexo y género: *No se nace mujer: se llega a serlo*, escribe. No hay un universal femenino –el estereotipado eterno femenino que ella cuestionaba–, como no hay un universal masculino predeterminado que naturalmente se realice: ser mujer, como ser hombre, es el resultado de una construcción socio-cultural en la que el varón es el sujeto trascendente –lo uno–, frente a la mujer, sujeto intrascendente –lo otro– que se define por su situación respecto al varón: hija, esposa, madre. Para salir de tal situación, la mujer necesita independencia económica, lucha colectiva y ser educada para la autonomía personal. Por ello, escribe, *la tarea del feminismo solo puede ser la transformación de la sociedad a partir de la transformación del lugar de la mujer en ella*.



Betty Friedan.

Si Beauvoir requería la acción colectiva, el feminismo liberal, por el contrario, se centró en la lucha y el esfuerzo personal de cada mujer que diera pie a las reformas políticas y legales necesarias para lograr la igualdad. En *La Mística de la Feminidad* (1963), Betty Friedan analizó la situación de sometimiento de las mujeres tras la Segunda Guerra Mundial, apartadas del espacio público –vistas como amas de casa, esposas y madres–, que provoca *el problema que no tiene nombre*: ansiedad, alcoholismo, neurosis, etc.

El feminismo radical lo es porque buscó la raíz de la dominación patriarcal sobre las mujeres, las relaciones de poder que se establecen socialmente a través de la supremacía masculina y del papel reproductivo del hombre y la mujer que se produce y reproduce en la vida privada: *lo personal es político*. En su *Política Sexual* (1970), Millett entiende que las mujeres son colonizadas sutilmente por el imperialismo masculino, el patriarcado, que se rige por dos principios: el dominio del macho sobre la hembra y del macho adulto sobre el joven. El patriarcado, que dota a los varones de todos los resortes de poder –el gobierno, la ideología, la economía, el ejército, etc. –se adapta a cualquier sistema político– económico apoyado en su propia permanencia en el tiempo y en el espacio. Por su parte, Firestone, en *La dialéctica del sexo. Defensa de la Revolución Feminista* (1970), elaboró un proyecto de sociedad utópica –tras una supuesta revolución– en la que fueran eliminadas las instituciones patriarcales. Para ella, el origen de la opresión de la mujer está en la *tiranía de su biología reproductiva*, que la pone en desventaja respecto al hombre. De ahí que proponga la investigación sobre técnicas de reproducción asistida y la eliminación de la familia nuclear.

En 1997 se fundó la *Third Wave Foundation* para apoyar la lucha por la igualdad de género y la justicia racial, económica y social. Un nuevo feminismo –la tercera ola– que ha ido incorporando distintas corrientes: el feminismo poscolonial de Chandra Talpade Mohanty (1955), el ecofeminismo de Vandana Shiva (1952) o de Alicia Puleo (19529; el ciberfeminis-



Shulamith Firestone



Chandra Talpade Mohanty

mo de Donna Haraway (1944); o de Remedios Zafra en España (1973); la interseccionalidad de Kimberlé Crenshaw (1959) o de Sara Ahmed (1969); la teoría *Queer* –no siempre aceptada como corriente feminista– cuyo referente es Judith Butler (1956), etc. En síntesis, todas ellas rechazan el esencialismo dominante: no existe un único modelo de mujer, sino múltiples modelos determinados por cuestiones sociales, étnicas, religiosas o de nacionalidad. El feminismo anterior se ha centrado en las experiencias de las mujeres occidentales, blancas, de clase media o media alta, de tal manera que ha distorsionado y dificultado la unión de las feministas. Los modelos de opresión –binarismo, clasismo, capacitismo, discriminación religiosa, homofobia, racismo, sexismo, transfobia, xenofobia, etc.– se relacionan interseccionalmente.

Tal variedad de perspectivas y análisis evidencia que la evolución del pensamiento feminista ha sido enormemente fructífera. Tanto, que, pese a su fundamento común, parece más propio hoy hablar de *feminismos* que de feminismo. Y tanto más si atendemos a su capacidad actual de movilizar y de ser vanguardia en las reivindicaciones en la calle, en los medios y en las redes sociales –la multitudinaria *Marcha de las muje-*

res en Washington de enero de 2017 y sus réplicas en los 50 Estados y en 55 grandes ciudades de todo el mundo; las aún más masivas en Estados Unidos, en Canadá, en muchas ciudades de Europa y en Japón de enero 2018, en el aniversario de la primera; o el movimiento #MeToo, la pasada *huelga de mujeres* en España y las enormes manifestaciones el 8 de marzo de 2018 o las convocadas en repulsa a la sentencia de *la manada*, la valiente iniciativa #cuentalo y el manifiesto *No Sin Mujeres* son buena prueba de ello–, frente a la oposición intelectualmente plana y zafia del machismo como soporte del patriarcado.

La construcción de conceptos y expresiones nuevos para designar aspectos inadvertidos del sistema patriarcal –*cisgénero*, *heterodesignación*, *heteronormatividad*, *mansplaining*, *micro-machismo*, *patriarcado*, *techo de cristal*, *suelo pegajoso*, por ejemplo– y para designar la propia actitud feminista –*empoderamiento*, *sororidad*, *visibilización*, etc.– nos descubren realidades ocultas y son condición de posibilidad de una comprensión distinta de las relaciones personales y sociales entre mujeres y hombres. Las polémicas e incluso las confrontaciones dentro del movimiento feminista sobre la identidad, el *binarismo* sexual, el *transfeminismo*, la maternidad o el cuerpo no son prueba de inconsistencia, sino al contrario, son signo de su vitalidad y su madurez ideológica.

Pese a todo, lo cierto es que si el éxito es indiscutible, no lo es total: la eliminación de la permanente violencia de género –el acoso callejero y laboral, el maltrato, las violaciones, los asesinatos de mujeres, el peligroso movimiento *incel* (*involuntary celibates*)–, la *mirada masculina* presente en la aplicación de tantas leyes, la discriminación laboral y salarial, y la igualdad plena y efectiva de derechos lamentablemente siguen siendo objetivos no alcanzados. ■



Ana de Miguel

en conversación con Towanda Rebels

Entrevista dialogada a Ana de Miguel Álvarez, Teresa Lozano y Zue Méndez por Laura Favaro acerca del momento actual del feminismo y los retos para el futuro

Ana de Miguel Álvarez es profesora Titular de Filosofía Moral y Política en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Dirige el curso "Historia de la Teoría Feminista", Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid, desde enero 2005, sucediendo a la filósofa y teórica feminista Celia Amorós. Entre sus numerosas publicaciones, destacamos su libro *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección* (Madrid, Ediciones Cátedra, 2015).

Teresa Lozano (periodista) y **Zue Méndez** (humanista) son actrices que forman el grupo feminista Towan-

da Rebels. Han creado las campañas a través de vídeos virales #HolaPutero y #YoTeCreo. Acaban de publicar el libro *#Hola guerrera: alegatos feministas para la revolución* (Madrid, Aguilar de Ediciones, 2018).

Laura Favaro es Doctora en Sociología por City, University of London.



Laura Favaro. *En este encuentro, proponemos examinar de manera colectiva el momento presente y los retos para el futuro. ¿Podemos comenzar con un breve diagnóstico de la situación actual para las mujeres en particular y respecto al régimen sexo-género más en general? Me gustaría invitarte, Ana, a abrir esta conversación.*

Ana de Miguel. El momento actual es de crisis del contrato sexual, si el contrato sexual es aquel por el que los hombres pactan cómo van a acceder de manera ordenada a los cuerpos de las mujeres para reproducirse y tener hijos que lleven su apellido, y para lo que ellos llaman el placer sexual. Pues, siguiendo a la gran Carole Pateman, no cabe duda de que en la actualidad todas las grandes manifestaciones a las que han ido masivamente chicas jóvenes están muy relacionadas con cuestionar uno de los pilares básicos del contrato sexual, que es que los hombres tienen derecho a acceder al cuerpo de las mujeres para su placer sexual. Dentro de esas normas reguladas implícitas al contrato social democrático está, por ejemplo, el que si una chica está inconsciente en un coche podemos violarla y sabemos que el sistema judicial va a considerar que no hay agresión. Lo que hay que saber es que lo que un hombre puede hacer con una mujer siempre está pactado y regulado, *siempre*.

En estos momentos se ve claramente que el contrato sexual está siendo roto, y lo han roto las propias mujeres. Esto es una novedad histórica importante. No son los hombres diciendo 'vamos a re-pactar', eso podría ser su respuesta ahora.

Las chicas jóvenes no aceptan, de manera masiva, las reglas que regulan el acceso a sus cuerpos. Vamos a ver cómo se desarrolla esto. Pero el momento es de una ruptura de un pacto implícito. Aunque sea im-



plicito *está muy normado*. Tan normado como dónde están las prostitutas, cómo se puede acceder a ellas, qué se puede hacer y qué no... Muy normado, y estamos muy contentas y muy satisfechas de que las chicas jóvenes, de manera mayoritaria, hayan dicho esto, y la primera ruptura es la del pacto de silencio. Decir *me too* o cuéntalo, háblalo, vamos a sacarlo al espacio público. Las mujeres tenemos *muchos* más problemas de agenda, de esta desestructuración del Estado del Bienestar, de desplumarnos a chicas y chicos colectivamente de los derechos, del derecho a una vida segura, desde la que luego poder volar y tener un proyecto de vida, pero digamos que el movimiento donde más se ha mostrado es en este romper la conspiración del silencio, de 'estas reglas del juego, las impugnamos'.

Laura Favaro. *En este sentido, está el trabajo que habéis realizado. No sé si queréis añadir algo, Zue y Teresa, o ¿cómo lo habéis vivido vosotras?*

Zue Méndez. Creo que además hay una impugnación de las reglas del juego en el momento en que decidimos que la atención y el cuestionamiento no va a estar sobre nosotras, sino sobre ellos. Hay un instante en el que las mujeres hemos decidido que vamos a dejar de hablar sobre si tenemos derecho o no a prostituirnos, si vamos con la falda demasiado corta, si dijimos 'no' claramente, si fuimos o no abusadas...; y hemos dicho: no. Aquí lo que hay que empezar a cuestionarse es la masculinidad tóxica, este tipo de manera de relacionarse de los hombres con nosotras, sin empatía, sin pensar en que somos sujetos deseantes y queremos tener un sexo igualitario. Y tenemos que dejar de pensar que estamos a su servicio y que somos meros objetos para complacer. Una idea que, como Ana recuerda, viene de la Revolución Francesa cuando no tenían reparos en afirmar que las mujeres estamos para hacer la vida más agradable a los hombres. **(Ana de Miguel: Rousseau).**

Y llega un momento en que nosotras hemos dicho: 'no'. Las reglas del juego tienen que empezar partiendo de que si decimos de verdad que esta sociedad es igualitaria, si queréis jugar a este juego perverso en el que nos decís que somos iguales, vamos a ser iguales también en la cama y vamos a ser iguales también en el espacio privado. Y si yo digo que no te quiero más, no te quiero más. Y si yo quiero decirte, aunque estemos desnudos en una cama, hasta aquí, es hasta aquí. Es clave este momento, porque las feministas estamos empezando a cuestionar la idea del consentimiento. El consentimiento es un mandato patriarcal muy perverso, porque además implica que no estamos haciendo un análisis histórico real del problema y de la situación de las mujeres actualmente, porque no hemos alcanzado la igualdad. Claro, si partimos de que sí la hemos alcanzado, y de que somos totalmente libres a la hora de consentir, pues sí podemos estar diciendo que las mujeres somos sujetos de pleno derecho que tomamos decisiones. Pero es que sabemos que nosotras no hemos alcanzado la igualdad, tenemos los datos, la realidad, y tenemos nuestras propias experiencias vitales que nos enseñan que no es cierto. Con lo cual, mi manera de tomar



decisiones, como la de cualquier mujer, está completamente viciada, porque yo no soy libre, yo estoy sujeta a unas reglas del juego que me obligan a decir ciertas cosas, a tolerar; por ejemplo, juego con las reglas del amor romántico, donde me siento obligada a decir a mi pareja que sí a todo lo que me diga. Esto es un reto que tenemos por delante: romper estas reglas en las que ellos se están educando en una sexualidad violenta y denigrante para la mujer, en el porno, y a nosotras nos educan en una cultura del amor romántico que nos hace sumisas, esclavas y complacientes, pero muy 'libres' porque estamos diciendo 'sí', porque consentimos. Este reto de poner en cuestión el 'consentimiento' hay que llevarlo hasta las últimas consecuencias y no olvidarnos de las mujeres que están en situación de prostitución, que también dan su consentimiento, pero es uno viciado, porque parte de una vulnerabilidad estructural y emocional clara de la mujer en esta sociedad.

Laura Favaro. *Antes de seguir hablando sobre los retos, sobre las viejas y nuevas maneras en las que opera el patriarcado, como has hablado antes, Ana, de un momento de ruptura, ¿podemos hacer un breve esquema sociológico de cuáles han sido las condiciones que han permitido esta ruptura?*



Ana de Miguel. Siempre tenemos que pensar si hay condiciones estructurales, es decir, cambios sociales que pueden haber sido tecnológicos o económicos o en las ideas, o si han surgido nuevos problemas. Ahí tenemos que buscar las causas. Las propias *Towanda Rebels*, ¿cómo han llegado ellas a hacerse visibles? Pues por las nuevas tecnologías. Entonces creo que esto es una revolución estructural absoluta del conocimiento, de la comunicación, etc. Hay miles de personas que tienen canales de *YouTube* o similares, y la gente más joven -hasta de 8, 9 años- está haciéndose adicta a estos canales, es decir, está buscando su visión del mundo, de la mano -digámoslo así- de sus grandes hermanas o hermanos mayores, porque la gente que las alecciona es relativamente joven. Este cambio ha permitido que se manifiesten muchas mujeres que han llevado el mensaje del feminismo a mucha más gente y a gente joven. Lo que se llama abuso sexual o sexualización de las chicas lo han comenzado a ver. Un enigma que tengo es el porqué esa generación ve cosas que no veían la de hace 10 años, cuando la sexualización era brutal. El *#MeToo*, ¿por qué no se desencadena ahí?

Teresa Lozano. Pienso en mí cuando dices eso. Hace 10 años, yo no tenía las herramientas que tengo ahora mismo, y para mí, al menos, y creo que para muchas de nosotras, las redes sociales han sido un descubrimiento. Antes no tenía la capacidad para detectar 'aquí hay machismo', 'aquí hay sexualización', 'hay cosificación'. Ahora, sin embargo, yo creo que las chicas jóvenes, por ejemplo con todo el asunto de la Manada, se están informando y movilizándose a través de las redes sociales. Parece como si hubiese un *despertar* del feminismo, una cuarta ola. El movimiento feminista ha trabajado muchísimo, eso obviamente está ahí, pero las redes sociales, de repente han hecho que el mensaje llegue a la gente joven y eso la ha movilizado para salir a la calle.

Ana de Miguel. Un fenómeno es que los estudios feministas en España han sido, no todos, pero sí muchos, de gran calidad. Hemos ido formando a tantísima gente que, a su vez, están en los institutos, están como técnicas de igualdad en los ayuntamientos, son directoras de cine... Entonces, ha ido calando, creo yo, una buena forma de interpretar la rea-

lidad, y luego han llegado las *You Tubers*, Internet, que ha podido divulgarlo. Pero con una buena perspectiva, porque hay otros países: tú vas a los países del Este, o la propia Francia, o a Italia, o no sé si a Inglaterra, y no tienen la mente tan bien estructurada para captar lo que es un sexismo desvergonzado. Lo siguen interpretando como un homenaje, "yo veo aquí un homenaje" (Zue Méndez y Teresa Lozano: A la mujer, a la belleza de la mujer...), o "Tienes un problema con el sexo".

Laura Favaro. *Para dejarlo claro: ¿de qué conceptos básicos estamos hablando? ¿Cuáles son esas herramientas esenciales?*

Ana de Miguel. Yo creo que le debemos en España a las grandes filósofas, a Celia Amorós y a Amelia Valcárcel, el haber tomado de los grandes filósofos el aprender cómo se reproduce un sistema de dominación en lo simbólico para aplicarlo a cómo se reproduce la sociedad patriarcal. Dos pensadoras que no se dejaron seducir por la posmodernidad, cuando la posmodernidad lo que vino es a neutralizar toda la lucha feminista, diciendo que ser mujer es fruto de una *performance*... Toda la posmodernidad lo que desmonta es que haya una estructura de dominación, y estas filósofas nos dijeron "no, no, aquí hay una estructura de dominación, lo que hay que intentar es verla, comprenderla y analizarla". Y con la idea cartesiana de que eso, al final, se tiene que expresar en ideas sencillas y distintas.

Zue Méndez. Yo creo que justo esa es la clave: las ideas. Creo que ha sido muy importante que hubiera una generación de mujeres que teorizaran tan bien y que nos dieran las herramientas necesarias para enseñarnos a tener otra perspectiva, a salirnos del modelo establecido en el que nos habían criado. El poder tomar distancia y ver las cosas desde otro punto de vista. Y luego han sido fundamentales las redes sociales, con su velocidad, su inmediatez, con su manera de elaborar un discurso en 120 caracteres o en una imagen, que es lo que se puede hacer en *Instagram* o en *Twitter*, y que es lo que la mayoría de la gente consume en la actualidad. El feminismo ha conseguido hoy precisamente asociar un concepto teórico con una imagen. "O con una noticia" -añade Teresa. Por ejemplo, el fin de semana pasado Teresa puso un tuit en el que incluía las fotos de los cuatro líderes de los partidos principales y el texto "Mamá, ¿qué es el techo de cristal?"... Ya está. Esta es la manera en la que a la gente joven le llega el concepto con rapidez. Y a partir de esas cosas empiezan a descubrir, tiran del hilo..., porque las redes sociales son un hilo de conocimientos. [...] Creo que la ruptura con otros momentos es tecnológica, totalmente. Pero necesitaba de una semilla puesta hace muchos años, porque el feminismo requiere tiempo. La pedagogía necesita tiempo.

Laura Favaro. *¿Nos podéis contar un poco sobre vuestro trabajo? ¿Qué lo ha motivado? Y también, ¿con qué tipos de resistencias os habéis encontrado?*





Teresa Lozano. Pues la motivación fue esa, cuando nos dimos cuenta... llevábamos ya unos años leyendo sobre feminismo; *por fin*, porque el feminismo era una cosa que nosotras no habíamos estudiado en la carrera, no habíamos estudiado en el colegio... No lo habíamos estudiado como movimiento social, nunca.

Zue Méndez. *Y eso que yo estudié Humanidades, que una parte importante de la carrera es Filosofía e Historia, y... ¡cero contenidos!*

Teresa Lozano. Y yo estudié Periodismo... De repente te das cuenta de que te han contado una película que no es la realidad, y empiezas a entender todas las cosas que te han pasado y de mujeres cercanas a ti, que no te han pasado porque hayas tenido mala suerte. "O porque hicieras algo mal" -dice **Zue**. No, esto nos ha pasado por ser mujeres: a mi madre le pasó por ser mujer, a mi amiga esto le ha pasado por ser mujer, y empiezas a leer un montón de testimonios. Yo creo que la sororidad en esto es muy importante. El cuéntalo..., el *me too*..., todos estos movimientos creo que han despertado la conciencia de un montón de mujeres que dicen "que mi historia no es mía, que es la de todas". Y cuando nosotras empezamos a darnos cuenta de todo esto decidimos que teníamos que hacer algo. Empezamos haciendo un análisis de las noticias desde una perspectiva feminista. Y allí ya... ¡cuántas noticias había! En una semana, no sé, miles de cosas relacionadas con el machismo, y de barbaridades que se hacían. Eso fue lo primero que hicimos y después comenzamos con el tema de la prostitución. Nosotras entendimos que el feminismo radical era el único feminismo sensato. Nosotras lo pensamos así, y dijimos que cómo puede ser que esté entrando tan fuerte el discurso neoliberal y las *libfem*. Vamos a decirle a la gente la verdad, y a ver si de ese modo, llamando a las cosas por su nombre, están realmente de acuerdo con estas teorías neoliberales. Y ya hicimos #HolaPutero y empezamos con los vídeos, digamos que tocando los grandes temas del feminismo radical.

Zue Méndez. Creo que uno de los retos que tenemos como feministas también tiene que ser el de destruir la idea de que la prostitución, el porno, la autocosificación... es transgresora y liberadora para la mujer, cuando es lo más antiguo que hay en el mundo. Creo que esa idea la han vendido muy bien, con un *marketing* brutal, ya que los grandes medios tienen intereses dentro del porno y de la prostitución, y les interesa muchísimo este discurso. Si nosotras podemos ser un símbolo de algo, será el de mujeres que no cumplen el estándar de lo que la gente cree que va a ser una feminista radical. Además, no tenemos pelos en la lengua para llamar a las cosas por su nombre y hablar de sexo, pero exigimos un sexo igualitario... Lo que no puede ser es que haya un coto privado donde no se pueda teorizar y no se pueda cuestionar nada: el sexo. No puede ser. Podemos cuestionar a todos y a todo menos el sexo,

porque el 'sexo es igual a transgresión'; pero... a transgresión ¿para quién?

Ana de Miguel. *¿Transgresión para quién y de qué? Utilizan la idea de que no podemos infantilizar a las mujeres ni victimizarlas para negar la estructura de dominación que determina las relaciones.*

Zue Méndez. Lo que estamos diciendo es que nosotras somos las primeras que, culturizadas y vividas en una sociedad patriarcal, somos machistas. Y tenemos que vivir un proceso de deconstrucción personal. El feminismo es eso. Es tomar unas herramientas que te enseñan a ver la vida desde otra perspectiva y a tener conciencia de lo que realmente está pasando en la historia con una perspectiva diferente a la que nos quieren vender [...] Esa historia que nos han robado, toda esa historia, toda esa palabra, todo ese concebir el mundo desde nuestra perspectiva, desde la mujer... tenemos que recuperarla, reconstruirla, tomar referentes.

Laura Favaro. *¿Y respecto a estrategias discursivas o de otro tipo que os hayan funcionado o que podamos usar para combatir estos retos?*

Ana de Miguel. El análisis crítico de la realidad que propone el feminismo no se puede expresar en eslóganes ni en frases cortas. Tú, con una *performance*, con el *tuit*, puedes hacer que a alguien le llame la atención. Pero luego, lo que necesitamos es un discurso bien estructurado, argumentos, que una persona se tome tiempo de leer, meditar y debatir. Entonces, la única estrategia es esta. La única estrategia que tenemos es la del conocimiento, ir convenciendo a la mayor parte de las personas, mujeres y hombres, de lo que es nuestra visión, de cómo se reproduce un sistema de dominación y del daño enorme que hace a todas las personas del mundo. Y por qué, entonces, nos tenemos que volcar en acabar con él. Pero para volcarnos en eso, lo primero que tenemos que hacer es ser capaces de verlo y de conocer las causas que lo provocan. Y las causas de la ceguera, de por qué este es el sistema de dominación más invisible para las personas.

Laura Favaro. *Si pensamos en Neoliberalismo Sexual, Ana, y fuera para escribir un último capítulo sobre el 2017, proclamado en la cultura popular como 'el año feminista', ¿cómo encajarías ese capítulo en relación al resto de los argumentos de la obra?*

Ana de Miguel. Lo último de todo es el del análisis de cómo los hombres no han comprendido ni han querido comprender nunca qué es lo que el patriarcado hace a las mujeres, sino que ellos, que han sido quienes han creado realmente el patriarcado, aunque no todos han tenido el mismo nivel de protagonismo, han aceptado el contrato sexual, y con una naturalidad que no es de este mundo han aceptado siempre que la mitad de la raza humana estuviera para servirles. Han aceptado que sus hermanas no tuvieran derechos, ni sus madres, ni sus hijas. Nunca empezaron a manifestarse diciendo '¡no, esto no lo queremos, esto es una injusticia, este mundo!' Ese capítulo era una llamada fuerte a la indignación, a decirles a los hombres en concreto que 'hasta aquí hemos llegado'.

Las preguntas que formula la teoría feminista a la realidad son: ¿cómo se reproduce la desigualdad sexual en sociedades formalmente igualitarias? ¿Cómo estamos reproduciendo la desigualdad? Porque nadie dice "soy yo, yo la estoy reproduciendo, mirad, yo tengo la culpa". Todo el mundo dice: "no, no, aquí todos trabajamos por la igualdad, yo no he sido". Entonces la pregunta filosófica es: ¿cómo se reproduce la desigualdad? Porque podríamos estar haciendo otra pregunta, pero las feministas hacemos esta. Y yo, en ese capítulo, lo que hago es cambiar la pregunta y decir: ¿cómo os atrevéis a hacer lo que nos hacéis? ¿Cómo se atreven los hombres a hacer lo que hacen a las mujeres?

Creo que ese último capítulo sería que un número suficiente de chicas y mujeres de repente se han levantado y han dicho: 'cómo te has atrevido a hacernos esto y, aunque me lo hiciste hace treinta años, lo voy a...'. Paradójicamente, se han puesto a responder a esa pregunta: "¿cómo os habéis atrevido y os estáis atreviendo a hacerme lo que me hacéis? Sea tocarme una teta en un bar, sea haberte paseado desnudo cuando me has llamado a una reunión de trabajo.

Teresa Lozano. Lo que ha pasado en 2017 es que, viviendo en el mundo tan individualista en que vivimos, de repente ha despertado la conciencia colectiva.



Laura Favaro. *Towanda Rebels, ¿cuáles son vuestras mayores preocupaciones ahora, o hacia dónde pensáis que tenemos que ir?*

Zue Méndez. En este país, a diferencia de Estados Unidos, y creo que esta es una crítica que tenemos que hacer nosotras que somos actrices, la cultura tiene que hacer un proceso claro de posicionamiento. Porque la cultura genera pensamiento. ¿Qué pasa con los actores? ¿Por qué en este país no hemos denunciado un Harvey Weinstein? Porque tenemos muchos... ¿Qué clase de actores tenemos en este país que no tienen conciencia crítica? ¿Qué tipo de cultura, qué tipo de análisis de la sociedad histórico está haciendo la gente que está creando las corrientes de pensamiento, la cultura y el arte...?

Teresa Lozano. Tenemos que ir hacia la gente joven [...], que no se nos olvide que hay que llevar el feminismo a la chica que no lo conoce, que no tiene herramientas y que, a lo mejor, está entrando en una relación de maltrato sin darse cuenta. A esa es a la que hay que ir.

Zue Méndez. Y a la recuperación del espacio público, entendido también como el espacio de las redes sociales y de la información. Las mujeres tenemos que exigir estar en todas partes para hablar y hacer llegar el feminismo a todos lados y para todos. No conseguiremos el cambio necesario, real, si los hombres no se suman a esto.

Estamos siendo muy optimistas, porque de verdad sí que creemos que es un buen momento para hablar de feminismo, porque la gente tiene interés. Pero sí que es cierto que el patriarcado también se repliega sobre sí mismo.

Ana de Miguel. El patriarcado, aparte de que se rearma, lo que a Celia Amorós le gustaba decir de él es que era como la Hidra, cortabas una cabeza... La discriminación en la educación...; pero han salido otras dos nuevas: la industria del sexo patriarcal y la crisis económica, que sobre todo ha sido para desplumarnos a nosotras de todo.

Zue Méndez. Y se viene, sobre todo, desde la derecha -no solo contra el feminismo sino contra muchas más cosas-, pero se viene claramente una reacción brutal. Lo hemos visto en toda Europa, lo hemos visto en Estados Unidos, en Rusia...

Ana de Miguel. Pero estamos preparadas. ■

SOBRE FEMINISMO, GOCE Y PSICOANÁLISIS

ELISA FAVARO CARBAJAL, socióloga./ CRISTINA MARQUÉS RODILLA, filósofa.



La relación entre feminismo y psicoanálisis no ha sido, ni es, fácil. El psicoanálisis ha intentado superar el falicismo freudiano con la lógica de la sexuación construida por Lacan (*Encore*, 1973). Tampoco el feminismo es un bloque homogéneo.

En la actualidad podemos distinguir el feminismo radical que lucha hasta la extenuación contra la exclusión de la mujer del Contrato Social. Esta lucha no puede ser más que colectiva, igualitaria y humanista porque, como estableció Kate Millett, *lo personal es político*.

El llamado feminismo neoliberal, imbuido por las leyes del mercado, promueve ciertas prácticas, como el uso de la pornografía, si esta contribuye al empoderamiento, individual, de la mujer, que tendrá instrumentos eficaces para dominar al hombre, tanto a nivel erótico como profesional y social.

Si hablamos de la *teoría queer*¹, hay que subrayar que rechaza su vinculación con el feminismo, por considerar que, en su conjunto, no entiende la sexualidad porque la reduce a la diferencia de géneros. Esta tesis de la autonomía de la sexualidad respecto al género ha crecido y se ha instalado en el mundo académico de la mano de teóricas como Judith

Butler. Lo *queer* no es homogéneo; es un conjunto de prácticas que pretenden subvertir las identidades sexuales rígidas. Defienden las prácticas transgresoras y los juegos de roles sexuales. Las identificaciones no están nunca definitivamente fijadas: a lo largo de la vida el sujeto pueden jugar distintos roles, pueden transitar de un simulacro a otro.

Si el feminismo radical bebe de las enseñanzas de uno de los grandes maestros de la sospecha, Karl Marx, cabe preguntarse si podemos apoyarnos en otro de los grandes maestros de la sospecha, Freud, en su relectura desde perspectivas feministas contemporáneas, para la lucha sin cuartel contra los estragos del orden patriarcal.

El psicoanálisis como filosofía de la sospecha de raíz ilustrada, después de someter a crítica la falsa conciencia, busca que el sujeto, por fin dolorosamente conocedor de sí, conquiste la autonomía moral en el análisis. *Sin las luces de la conciencia, estaríamos perdidos en las tinieblas de la psicología abisal*². Freud

¹ Butler, Judith. P.: *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2012.

² Freud, S.: *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis*, 1933, Lección XXI. (*Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis y otros ensayos*. Barcelona, Ediciones orbis, 1988).

insiste en que el psicoanálisis no solo interesa a la humanidad como terapia, sino también por su contenido de verdad, por los descubrimientos que permite sobre lo más profundo y determinante de nuestro ser: lo que de no hacerse consciente nos enferma, esclaviza y desorienta.

Lo que quiere Freud es que la persona analizada, haciendo suyo el sentido que le era ajeno, amplíe su campo de conciencia, viva mejor, sea un poco más libre y, dentro de lo posible, más feliz. Es una curación por la *conciencia*, *sustituyendo una conciencia inmediata y disimulante por una conciencia mediata e instruida*, según las brillantes palabras de Paul Ricoeur³.

En resumen, el proyecto ilustrado freudiano potencia el despliegue de nuestras potencialidades racionales, creativas, afectivas y morales. Nos preguntamos, pues, si el feminismo puede servirse, para sus objetivos emancipatorios, del psicoanálisis, de sus sospechas e intuiciones, o debe desecharlo como elaboración del patriarcado decimonónico.

IDENTIDAD DE GÉNERO, IDENTIFICACIONES Y GOCE

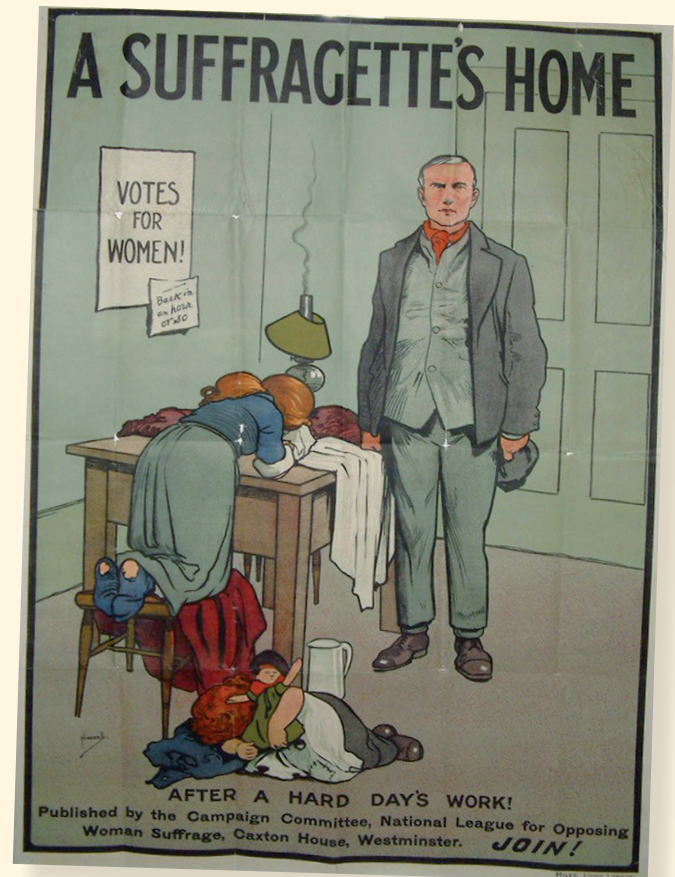
Si nos situamos en el plano filosófico, incluso ontológico, la pregunta que surge es la de la identidad femenina. No obstante, habrá que delimitar los campos femenino y masculino: ¿en qué medida, la sexualidad proporciona identidad al sujeto, sea este del género que sea?

No vamos a llegar tan lejos, vamos a conformarnos con las identificaciones en las que se juega la identidad. Rivière hablaba de mascarada y, Lacan, de semblantes. En ambos casos, la feminidad o la masculinidad se juega en el atrezo: se *hace de* hombre o de mujer; se deja crecer un buen bigote o se pintan los labios de rojo.

No se trata de ser hombre o mujer, de delimitar identidades de género, sino de posiciones subjetivas. Se elige hacer de hombre, de mujer, de transexual, etc. Tanto el semblante hombre como el de mujer busca el placer, el orgasmo, pero se lleva un plus, porque añadido indisolublemente al placer va el goce del hablante. La pulsión se engancha al lenguaje y puede orientarse para que el goce no sea excesivo; pero aunque la terapia psicoanalítica busque su control, lo cierto es que siempre queda un resto; el orgasmo es puntual, pero el goce es reiterativo: vuelve siempre al mismo lugar; cada sujeto elige su goce particular; el orgasmo es similar en diferentes sujetos.

Suponer la búsqueda de un goce nos exige empezar por distinguir⁴ entre placer y goce; vamos a hacerlo siguiendo el concepto de goce acuñado por Lacan, y que tiene antecedentes en Nietzsche cuando afirmaba la vida con todo lo que conlleva, con la fuerza irracional que la impulsa, aceptando tanto el placer como el goce.

El placer es homeostático, resulta de la satisfacción de las necesidades y de los deseos "naturales". El placer de los su-

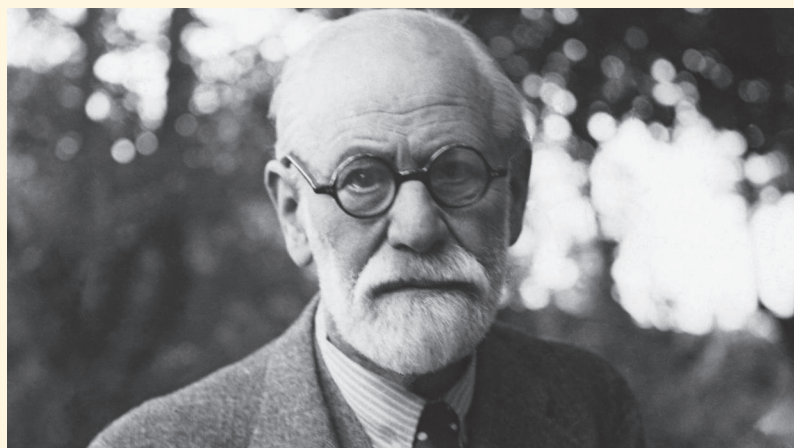


jetos es muy similar, pero el goce es tan particular como las subjetividades.

El goce está ligado a un cierto grado de satisfacción de la pulsión que implica cierto "sufrimiento". La pulsión es ciega, está en el límite entre lo somático y lo psíquico y no obedece

³ Ricoeur, Paul: *Freud, una interpretación de la cultura*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1970, pág.35. <http://www.mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/ContemporC3%A1nea/Ricoeur/Freud,%20una%20interpretaci%C3%B3n%20de%20la%20cultura.pdf>

⁴ La distinción lacaniana entre el deseo y el goce es equivalente a la distinción freudiana entre pulsión de vida y pulsión de muerte. El deseo es vida porque nos impulsa, nos conduce hacia el futuro, mientras que el goce nos ancla en la repetición siempre mortífera; el goce fija al sujeto a un objeto devastador al que "amar demasiado".



Sigmund Freud.



Jacques Lacan.

al principio de realidad, pero su satisfacción es lo que da sabor agri dulce a la vida.

LAS FÓRMULAS DE LA SEXUACIÓN

Lacan elabora esta lógica con el fin de explicar las identificaciones de los sujetos, sean estos biológicamente lo que sean. Se trata de posiciones subjetivas respecto del falo, que es el único símbolo del psicoanálisis, lo que lo convierte en un obstáculo para la relación sexual⁵.

Lo primero que hay que distinguir son los *registros*: *real*, *simbólico* e *imaginario*. La lógica pertenece al registro simbólico; la lógica es un lenguaje artificial, es un lenguaje formal, diferente del natural, pero que nos permite ir más allá de los mitos, que pertenecen al registro imaginario, como, por ejemplo, el del padre de la horda.

El orangután, padre de la horda, es un antropoide y no está castrado por el lenguaje; no está sometido a ninguna ley, pero tiene sometidos a todos los hombres a su arbitrariedad. Este mito, lo mismo podríamos decir del mito de Edipo, funciona en el registro imaginario, pero también ha de considerarse desde el registro real; en el registro real está lo imposible, lo que no puede ocurrir: no somos omnipotentes, ni inmortales, ni podemos escaparnos del lenguaje ni del código genético.

El que realmente no pueda suceder no significa que no funcione como una fantasía. Lo que tienen los hombres es un pene, que no es el significante falo, que en cuanto tal no tiene un significado preciso, aunque puede ser fantaseado en relatos, esculturas, etc.

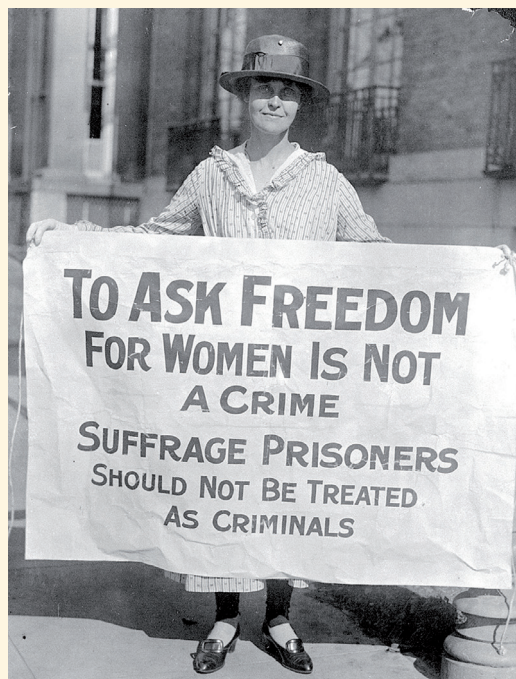
Desde el punto de vista lógico, en el conjunto de los hombres, se exige una excepción que cierre dicho conjunto. El tótem es la excepción, porque es el único que está fuera del lenguaje, fuera de la ley. El Uno-Tótem sería el único que po-

dría disfrutar de todas las mujeres a su antojo sin tener que rendir cuentas por ello.

¿Qué les parece si utilizo, como ejemplo, un caso muy reciente que tiene escandalizado al país? La Manada. Van en manada como los animales que están fuera del lenguaje, animales que no están castrados (simbólicamente) por la ley. Lo que hay que subrayar es su fantasía negadora de lo real; se consideran omnipotentes, con "derecho" a gozar a su antojo, exigiendo impunidad porque son "excepcionales"; pretenden ser una excepción que confirme la regla universal de la civilización. Su fantasía de omnipotencia les permitía grabar sus "hazañas" porque se consideraban intocables.

La lógica del lado hombre, formaliza, escribe "matemáticamente" la posición sexual de cualquier sujeto que quiera hacer semblante de hombre; puede ser una mujer, un homosexual, un trans, un bisexual, etc., que quiera jugar ese rol frente a un *partenaire* sexual.

Pero del lado de la mujer, la lógica es diferente, porque el conjunto mujer permanece abierto; necesitaría una excepción para cerrarlo y limitar así el goce. No hay tal excepción; hay una asimetría entre los goces masculino y femenino, y la consecuencia es clara: no hay una correspondencia biunívoca, porque no podemos afirmar que "este y solo este hombre le corresponde a esta mujer". No hay correlación sexual porque no estamos en la biología, ni en el mito y, en el caso de los humanos, esta correlación queda desbordada por el lenguaje en el que se engancha la pulsión sexual.



⁵ El falo no es el pene, no es algo separable de un cuerpo; es un símbolo exento, no pertenece a nadie y adquiere diversas imágenes; tampoco tiene un significado único aunque sea el símbolo de la completitud, de lo Uno; en las ceremonias de iniciación (Misterios) es sobrenatural.

Para Lacan, el falo es el significante del deseo y hay que colocarse respecto a él como teniéndolo (semblante hombre) o como siéndolo (semblante mujer).



¿Qué pasa con el lado mujer? Lo mismo: depende de la posición subjetiva elegida. Si un sujeto se coloca respecto al falo haciendo semblante femenino, tendrá un tipo de goce distinto del masculino, pero que se escribe lógicamente como ilimitado.

¿Qué significa lidiar con este goce suplementario⁶, que hace que La Mujer no exista? Existen mujeres particulares que están en el placer fálico (orgasmo), pero no hay una excepción lógica que cierre el conjunto para poder hablar de La Mujer universalmente. Esta “libertad” les permite alcanzar un goce sin límites.

Las mujeres están también castradas simbólicamente por el lenguaje, pero no están totalmente sometidas a él. Tienen un goce *suplementario*, un goce que puede ser “infinito”, que puede llevarlas a soportar violencia y vejaciones, aunque la ley quiera protegerlas.

La sexualidad humana es asimétrica porque no hay un significante cuyo significado diga qué es ser hombre y qué es ser mujer. Si lo hubiera nos moveríamos en el terreno de la ontología; podríamos ir hasta el ser mismo, pero nos tenemos que conformar con los semblantes, con las identificaciones que elegimos y que funcionan imaginariamente.

No hay identidades complementarias como buscaba el mito del andrógino platónico; hay identificaciones que no coinciden con los caracteres sexuales secundarios. Hay posibilidad de presentarse respecto al falo como LGTBIQ, como heterosexual, etc.

Respecto al goce femenino suplementario (diferente y suplementario al orgasmo) sigue vigente el mito de Antígona, que se salta la ley para enterrar a su hermano aunque le cueste la vida, la fruición de los místicos como Santa Teresa y San Juan de la Cruz, o la renuncia al placer de la madre Teresa de Calcuta capaz de despojarse hasta la devastación de todos los bienes que hacen la vida feliz.

Estos casos son peligrosos porque si nos deslizamos podríamos topar con la afirmación de Picasso de que la mujer es una máquina de sufrir; no es cierto, se trata de un fantasma masculino que les permite abusar sin culpa.

Pero, la mujer puede llegar a sufrir mucho creyendo que es amor, que la violencia a la que se la somete es una prueba de amor: los celos, las palizas; es “mi hombre” y “yo soy suya”.

Un factor puede ser educativo, ha sido socializada patriarcalmente, pero quizás haya algo más, pero que en ningún caso puede ser un destino. El psicoanálisis, y siempre de una en una, puede ayudar a que la mujer descubra en qué relaciones de poder está enredada y del goce, sufrimiento, del que no sabe desprenderse.

Sí, el feminismo es un movimiento político, pero debería aceptar que hay, además, conflictos particulares, que se deben resolver individualmente. La terapia psicoanalítica puede ayudar

a limitar el goce sintomático, suplementario, cuando este se desborda.

Este goce puede aparecer también como venganza: Medea sacrifica a sus hijos, y se los sirve a su marido en un banquete. Medea adora a sus hijos, pero Jasón se ha enamorado de otra mujer y se dispone a abandonarla. Medea no puede soportarlo. Por amor a Jasón, ha traicionado a su familia; ¿y así se lo paga su amado?

En estas argucias del inconsciente pueden darse “réplicas” de Medea de todo tipo.

Los que se comportan claramente como Medeas son los hombres. Por ejemplo, el tipo de Córdoba que mató a sus hijos, niño y niña, hace pocos años y decía que los había perdido en el parque; además, la manera de calcinarlos en su finca fue terrible.

Son hombres que quieren dañar a sus mujeres y lo hacen a través de sus hijos; les arrebatan lo que más quieren porque saben que no hay mayor daño para una mujer. Por supuesto, estos tipos creen, como la mayor parte de la sociedad, que mujer es igual a madre; justamente lo contrario de Medea, que se siente primero mujer. Podría ser al revés: él se siente muy hombre y no para hasta hacer el mayor daño a la que supone solo madre. Quizá él pensaba que su mujer lo feminizaba y quería demostrarle lo macho que era: más macho que padre.

No obstante, Jasón era hombre y padre, y Medea sabía que le haría un daño irreparable; igual no es tan diferente ser padre que ser madre. *Lo filial igual no es cuestión de sexo, porque la función paterna tampoco es biológica.*

BUTLER Y LA PERFORMATIVIDAD DEL DISCURSO PATRIARCAL

Butler va a considerar la lógica lacaniana, que simplifica reduciendo los dos conjuntos a uno solo, que será cerrado porque sí que dispone de la excepción que lo cierra. En esta lógica, lo que se escribe es el conjunto de los “normales”⁷ (heterosexuales de ambos géneros) que se cierra gracias a la excepción de todos los *abyectos*, es decir, LGTBI, *queer*, etc.

En *Los cuerpos que importan...*, Butler, utilizando también la lógica intuicionista de Pierce, subvierte las fórmulas de la sexuación de Lacan mediante una disyunción excluyente: lo

⁶ “Vous remarquerez que j’ai dit supplémentaire. Si j’avais dit complémentaire, où en serions nous !!! On retomberait sur le tout.” Lacan, Jacques: *Encore*, Seuil, 1973. pág. 68. <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.9.14%20TODO%20EL%20SEMINARIO%20%20S20.pdf>

No hay complementariedad, la pareja no es uno, no hay fusión. Cada uno goza de su lado y a su manera; la mujer tiene un goce suplementario que va más allá del placer sexual; el hombre está más sujeto al placer sexual.

⁷ Butler, Judith: “Esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere, pues, de la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son sujetos pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos”. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, 2002, págs. 19-20 de la Introducción.



Judith Butler.



que permite que existan los normópatas son precisamente los expulsados por abyectos. No hay géneros, hay Lo Abjecto, que está fuera, empujando por entrar, pero que desde su exterioridad es la condición de posibilidad del universal heterosexual.

No obstante, en el universal heterosexual no todos son iguales; los particulares mujeres constituyen un "subconjunto" complementario, pero heterodesignado patriarcalmente. Los individuales sostienen, desde fuera, las más variadas formas de la abyección.

¿Cómo es esto posible? Por la performatividad del discurso, que como práctica reiterativa y referencial, *termina produciendo los efectos que nombra*. Este poder performativo del discurso patriarcal lo apoya conceptualmente en el "ideal regulatorio" del filósofo Michel Foucault. Como producto del discurso dominante, el género consiste en las significaciones sociales que asume el sexo; por lo tanto, el sexo queda absorbido y desplazado por la cultura, por el género; este desplazamiento convierte al sexo en una ficción; ficción dentro de la cual vivimos y sin la cual la vida misma sería impensable.

A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Puede aportar algo el psicoanálisis al movimiento feminista, que es un movimiento eminentemente social y político?

Podría hacerlo si lo político no fuera excluyente del tratamiento del "uno por uno" del goce individual. La teoría y la práctica psicoanalítica no es colectiva, es individual y en absoluto excluyente con la pertenencia a ningún colectivo, plataforma o movimiento político.

La defensa de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones no impide el tratamiento individualizado del síntoma. Los sujetos, en este caso, los que hagan semblante femenino, los que se sientan mujeres, son sujetos particulares, con vivencias y experiencias individuales, pero en ningún caso "enfermos", aunque sí sufrientes.

El psicoanálisis no acepta la afirmación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de que la Salud Mental está nítidamente tipificada entre normales y patológicos.

El carácter filosófico de la teoría psicoanalítica no admite esta disyunción, porque todos padecemos el dolor existencial, la angustia de existir sin tener respuesta a preguntas del tipo ¿quién soy yo?, ¿qué hago aquí?, ¿por qué amo demasiado?, ¿por qué repito y caigo una y otra vez en lo que querría evitar?

Las mujeres, las que se identifiquen como tales, deberían empezar por analizar el goce que acompaña la dependencia amorosa. El Otro es malo y me pega, me engaña, me hace sufrir... pero ¿qué beneficio obtengo yo de tanta devastación?

No basta con afirmar: "Tú me pegas". Cabría preguntarse si esta afirmación no se nos devuelve invertida y nos servimos del Otro para hacernos daño a nosotros mismos. No se trata tanto de estigmatizar con el "masoquismo" como de preguntarnos por el *estrago* que podemos llegar a infligirnos en nombre de la devoción amorosa. Al hablar de ciertas posiciones femeninas no debemos olvidar que la mujer está No-toda en el placer (orgasmo), y que hay un goce más allá del registro fálico que puede funcionar al estilo de Medea, de los místicos o de Antígona, que se coloca más del lado del arrebato que de la cotidianeidad.

Hay que reflexionar sobre el hecho de que las instituciones pueden hacer mucho en favor de la protección de las mujeres, pero no hay medidas de protección que puedan proteger a la mujer de sí misma. Cuando, por fin, la mujer decide denunciar, recurre a las instituciones y consigue una orden de alejamiento; y pueden ocurrir dos cosas: o "lo perdona" (goce avasallador: muerte) o el otro se salta todas las medidas porque de su lado también el enganche es brutal: "me robas mi goce al negarte a continuar siendo mi falo".

En conclusión, las medidas institucionales deben ser no solo reparadoras, sino también extremadamente protectoras y cautelosas, porque lo más trágico sigue ocurriendo, pero sin creer que con ello se excluye la decisión individual de arrojar-se al abismo cuando el goce se hace insoportable.

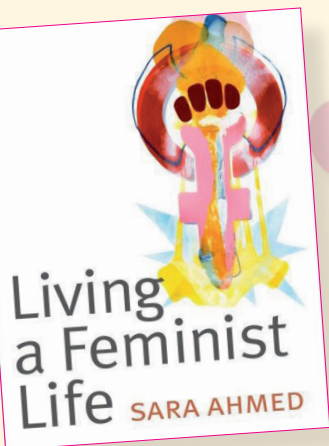
No se puede olvidar, como ya apuntó certeramente Nietzsche, que el ser humano es un animal constitutivamente enfermo. El psicoanálisis explica que esta enfermedad se debe a la injerencia constante del inconsciente que trastorna nuestra mente y nuestro cuerpo.

La elección de una herramienta que pueda servirnos para mitigar esta injerencia inconsciente y reducir los estragos del goce pulsional es una decisión ética, libre e individual que no excluye el imprescindible activismo político feminista. ■

La aguafiestas

Sara Ahmed, feminismo, teoría y práctica

Beatriz Pichel, Research Fellow, Photographic History Research Centre, De Montfort University, Leicester, UK.



El 30 de mayo de 2016, Sara Ahmed, catedrática de Estudios Culturales y Raciales en la Universidad de Goldsmiths, Londres, renunció a su puesto y a la universidad. Su renuncia causó un gran revuelo mediático y académico, no solo por tratarse de una de las autoras más aclamadas dentro del feminismo interseccional, sino también por las razones que aludió. Ahmed dejó la universidad en protesta por cómo Goldsmiths

trató, o más bien dejó de tratar, las denuncias de acoso sexual realizadas por alumnas contra varios profesores de la universidad. Desde el otoño de 2013, Ahmed cuenta que se chocó con varios muros en su intento por que la universidad se hiciese responsable de estas denuncias y actuase en consecuencia. Incluso, en diciembre de 2015, Ahmed y sus estudiantes organizaron un evento sobre acoso sexual en la universidad, haciendo explícito que se referían a acoso sexual *aquí*, en Goldsmiths, en las universidades y en Inglaterra¹. Tras varios años de lucha, Ahmed decidió que no podía seguir siendo cómplice de una institución que sistemáticamente ocultaba este problema.

¿Por qué cuento esto? Más allá del interés que tiene para cualquiera que siga la trayectoria académica de Ahmed, su renuncia como protesta es la mejor manera de explicar la teoría feminista de Ahmed, en tanto que su teoría es una práctica –y su práctica, teoría–. En su último libro, *Viviendo una vida feminista*, Ahmed acerca la teoría a la piel, partiendo de que la experiencia es fuente de conocimiento².

Ahmed estudió filosofía, interesada como estaba por preguntas sobre cómo conocemos, y cómo sabemos qué es lo que conocemos. En su libro, recuerda cómo se apuntó a una asignatura sobre escritura femenina en el siglo diecinueve no porque quisiera aprender de feminismo, sino porque era la única en la que se estudiaba teoría crítica. Su interés académico (la filosofía y la teoría crítica) estaba desligado por entonces de su interés práctico (el feminismo):

«Pensaba que ser filosófica o lanzar preguntas sobre la naturaleza de la realidad no era hacer feminismo; que el feminismo era sobre algo particular, no general; relativo, no universal; que el feminismo

era cuestionar y desafiar la violencia sexual, la desigualdad y la injusticia, no la naturaleza de la realidad. No entendí que el feminismo era una manera de cuestionar lo universal. No percibí cómo cuestionar el sexismo es una de las maneras más profundas de alterar lo que damos por sentado y, por lo tanto, aprender sobre cómo lo que damos por hecho es hecho. La teoría feminista me enseñó que es lo universal lo que tiene que explotar³.»

Estallar lo universal, desenmascarar qué hay detrás de lo universal, es un proyecto de larga tradición filosófica. El feminismo ha ido más allá de esta sospecha, preguntando no solo por el qué sino, sobre todo, el *quién*. Un ejemplo es el trabajo de Donna Haraway, quien ha propuesto entender la objetividad (uno de los bastiones de la universalidad) como un “conocimiento situado”⁴. Usando metáforas visuales, Haraway explica que cada uno vemos desde nuestra posición, que siempre es problemática e inmersa en relaciones de poder. El conocimiento situado no solo sitúa el objeto de conocimiento en un lugar nuevo, sino que también sitúa al que conoce en un lugar nuevo, desde el que aporta no solo una perspectiva, sino también una visión, un ojo y un cuerpo.

¹ Sara Ahmed, “Sexual Harassment”, 3 diciembre 2015. <https://feministkilljoys.com/2015/12/03/sexual-harassment/>

² Ahmed, *Living a Feminist Life*. Duke University Press, 2017.

³ Ahmed, *Living a Feminist Life*, p. 29.

⁴ Donna Haraway, “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, *Feminist Studies*, 14:3, 1988, 575-599.





Por eso el feminismo no es una teoría, ni una perspectiva. No es algo que añadimos después, independientemente del sitio del que partimos. La teoría feminista es una práctica feminista y es una teoría sobre la realidad porque el conocimiento no puede desligarse del cuerpo que lo produce. Cuando decía antes que la experiencia es fuente de conocimiento, lo decía en el sentido más radical.

Esta idea es, para mí, lo más importante que he aprendido de Ahmed. Lo primero que leí sobre ella fue su libro *La política cultural de las emociones*, en el que se pregunta por lo que hacen las emociones⁵. Este trabajo sigue siendo uno de los más citados en estudios sobre emociones por su análisis de cómo las emociones circulan en la sociedad de unos cuerpos a otros, dando forma a esos cuerpos. Tiene sentido que Ahmed haya escrito este libro. Las emociones, un objeto que no ha tenido relevancia académica hasta hace relativamente poco, se han considerado como algo extra, como algo que ha incordiado el pensamiento racional. Ahmed demuestra que las emociones han sido y son agentes sociales y culturales, y que su impacto en política no puede desestimarse. En la era de Trump y Brexit, la agencia de las emociones es difícil de negar.

Situar el conocimiento en la experiencia de unos cuerpos que viven y se emocionan significa también una redistribución del conocimiento. Estallar lo universal y la objetividad es reclamar el conocimiento subalterno, el de los subalternos, el de aquellos a los que se les ha negado la autoridad de su conocimiento. Por eso el feminismo solo puede ser feminismo si es interseccional, es decir, si reconoce la opresión por género, y también por raza, clase social, orientación sexual, identidad de género y discapacidad; multiplicando de esta manera los lugares desde donde nace el conocimiento.

Viviendo una vida feminista termina con un manifiesto, "el manifiesto aguafiestas". El término "aguafiestas" (*killjoy* en inglés, matar la alegría, literalmente) se ha convertido en un concepto central. Para Ahmed, el trabajo feminista es similar a la persona que interrumpe una cena familiar para indicar que un comentario es sexista o racista.

Estas interrupciones son incómodas y provocan que los demás pongan los ojos en blanco, como diciendo, ya está otra vez con lo mismo (ella señala este poner los ojos en blanco como una pedagogía feminista). Y es que, como dice Ahmed, cuando señalas un problema, te conviertes en el problema. Su renuncia en Goldsmiths fue, por tanto, no solo un acto político o universitario, sino una práctica y una teoría feminista. ■

⁵ Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press, 2004.



RESPONSABILIDAD CIVIL PROFESIONAL

La Responsabilidad Civil, en líneas generales, es la obligación de responder por los daños producidos a terceros como consecuencia de relaciones contractuales o extracontractuales. Este concepto jurídico está recogido en el Artículo 1.902 del Código Civil en los siguientes términos: “El que por acción u omisión causa daño a otro, interviniendo culpa o negligencia, está obligado a reparar el daño causado”.

Para hacer frente a las obligaciones de indemnización de los daños producidos existen diferentes tipos de seguros de Responsabilidad Civil; pero en esta ocasión nos centraremos exclusivamente en lo relativo a las responsabilidades civiles derivadas de las relaciones profesionales.

En ese sentido, resulta notorio que el hecho de desarrollar una actividad profesional, ya sea por médicos, ingenieros o abogados, en una sociedad cada vez más exigente y competitiva, lleve consigo el nacimiento de importantes responsabilidades para los profesionales. Por ello, ni el experto con mayor experiencia está libre de recibir reclamaciones por el mero hecho de ejercer su profesión.

Así, debido al nivel de exigencia y responsabilidad que supone el hecho de ejercer una actividad con cierto grado de complejidad, es capital para los diferentes profesionales contratar un seguro de Responsabilidad Civil que cubra los posibles daños y perjuicios que puedan surgir por el ejercicio de sus funciones; o, en el caso de empresas, que cubra los daños por las negligencias de sus empleados.

Estos seguros de Responsabilidad Civil Profesional se encargan de hacer frente a los daños personales, materiales y consecuenciales que, negligentemente, por sus errores u omisiones, el profesional haya podido causar a sus clientes en el ejercicio de su profesión, así como los perjuicios que de ellos se pudieran derivar. De esta forma, la aseguradora asume las consecuencias económicas de los hechos producidos y cubiertos por el contrato, reparando el daño causado por el asegurado hasta el límite pactado en la póliza de seguro, que es el documento que contiene las condiciones que regulan la relación contractual entre la aseguradora y los profesionales asegurados.

La contratación de esta clase de seguros garantiza la cobertura y tranquilidad, tanto a los profesionales como a las personas que contratan sus servicios, para que los profesionales, o las empresas de las que dependen estos, no tengan que responder con su propio patrimonio de los posibles daños por negligencias que puedan surgir en el ejercicio de sus actividades.

En definitiva, los seguros de Responsabilidad Civil Profesional se han convertido en una herramienta indispensable para el modelo de sociedad actual, donde no es concebible el ejercicio de actividades profesionales, industriales, e incluso particulares, sin el respaldo de un seguro de Responsabilidad Civil que permita desplazar el riesgo del pago de indemnizaciones y la defensa jurídica hacia empresas especializadas en ello. ■



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

Neurodesarrollo emocional aplicado a la educación

Imagínate cómo sería aprender sin olvidar, de manera divertida, emocionante..., en un espacio en el que alumnos, profesores y padres se comprometen para dar lo mejor de sí mismos..., para fortalecer sus relaciones personales, enfocarse y cooperar en objetivos comunes, vivir los conflictos como una fuente de aprendizaje...

¿Imaginas cómo te sentirías en un espacio así?

1. CÓMO SURTIÓ EL PROYECTO

“Aula de Juego” nació de un sueño: introducir en los centros educativos un espacio seguro denominado Aula de Juego, alejado de las notas y las calificaciones. En este espacio, el error no existe; se aprende de la experiencia usando la observación propia y ajena. Se trabajan de manera exclusiva las competencias conductuales y emocionales, que ayudan a los alumnos a tener confianza, para lograr el éxito en la vida personal, académica y profesional en el futuro. Estas competencias conductuales y emocionales vienen recogidas en el marco europeo del 2020, y son las que nos hacen ser mejores ciudadanos.

El proyecto se presentó a la Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación, que abrió sus puertas para poder realizarlo.

El programa piloto se desarrolló en 3 centros educativos de la Comunidad de Madrid: IES Isaac Newton, IES Pradolongo y CEIP Asturias. El trabajo realizado fue sistémico y se centró en alinear a todas las partes integrantes de la comunidad educativa en torno a un objetivo común, “el diseño del centro educativo que querían ser”.

Para lograr el objetivo propuesto se utilizaron como herramientas pedagógicas el juego y la emoción, para vehicular todo el proceso de aprendizaje.



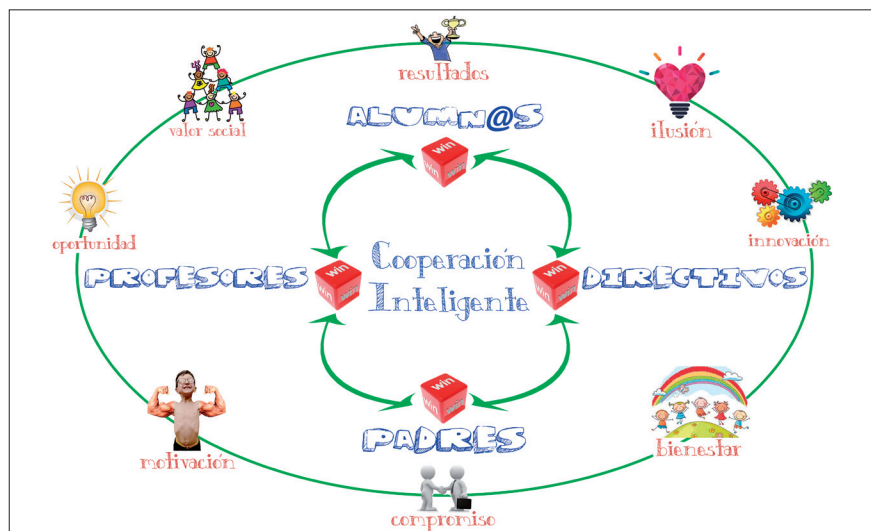
Apoyándonos en dinámicas grupales y en trabajo individual, los participantes mejoraron sus competencias de comunicación, de trabajo en equipo y colaborativo, la inteligencia emocional, la responsabilidad, el aprendizaje y el compromiso. Estas competencias hicieron que el rendimiento académico también mejorara.

Se trabajó desde el Ser, para incorporar las competencias, valores y perspectivas que facilitan abordar el cambio y la incorporación de nuevos puntos de vista. De esta manera, alumnos, familias, profesores y equipo directivo pueden alcanzar aquellos objetivos comunes que se propongan y así diseñar el centro educativo que quieren ser. Todo el proceso se realizó envuelto de la emoción y el juego como herramienta pedagógica, para aumentar el compromiso y acelerar el aprendizaje a través de la experiencia.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Jugando y experimentando recordamos el 90% de lo aprendido
Edgard Dale

El estado emocional que experimentamos en cada momento condiciona en gran medida las decisiones que tomamos y las actuaciones que acometemos. Ser conscientes y saber gestionarlas puede mejorar nuestro bienestar personal y, por ende, el rendimiento aca-



démico del alumno y la eficacia de la comunidad educativa.

El seminario indagó en las dinámicas que mejoran estas habilidades en el aula y en toda la comunidad educativa, utilizando herramientas de juego constructivo, dinámicas de grupo, trabajo colaborativo, inteligencia emocional, responsabilidad y aprendizaje, todas ellas competencias relacionadas con el trabajo con las personas y la gestión de grupos.

3. OBJETIVOS QUE SE ESTABLECIERON

► Reflexionar sobre la actual organización del centro, la toma de decisiones y gestión de grupo, y buscar las herramientas necesarias para redefinir nuestros propios objetivos, esto es, mejorar la inteligencia ejecutiva del centro.

► Diseñar las pautas de actuación para equipo directivo, profesores, alumnos y padres que los ayuden a liderar las propias circunstancias y a gestionar entornos de incertidumbre o situaciones de conflicto.

► Desarrollar la capacidad de adaptarse a cambios de manera sostenible, utilizando el juego y las emociones como vehículo de aprendizaje.

CONTENIDOS

- Competencias de liderazgo.
- Inteligencia emocional: intrapersonal e interpersonal.
- Habilidades de comunicación.
- Escucha activa y empatía.
- Coordinación de acciones.
- Gestión de conflictos.
- Trabajo colaborativo.
- Atención y concentración.



- Gestión del cambio en un centro educativo.
- Educación en valores: confianza, responsabilidad y compromiso.

4. BENEFICIOS TANGIBLES

Al acabar la experiencia, se evaluó mediante una encuesta *online* de Google, para medir si habíamos alcanzado los objetivos propuestos. El informe de profesores y alumnos tiene una extensión 25 páginas, y para el artículo rescato solamente los beneficios tangibles que se observaron y aplicaron en los centros.

Más del 80% de los alumnos manifestó que había aprendido más sobre sí mismo y sobre los demás compañeros en cuanto a autovaloración, seguridad personal, compañerismo y trabajo en equipo.

El 72% de los alumnos manifestaron haber observado cambios en sus profesores durante las clases tales como mayor adaptación a ellos, mayor relajación, mayor escucha y diversión.

El 80% de los profesores manifestaron haber incorporado recursos al aula aprendidos durante Aula de Juego.

El 47% de los profesores manifestó que había observado con frecuencia una mejora en el respeto mutuo entre los alumnos y en la capacidad de escucha entre ellos.

El 20% de los profesores manifestó que había observado con frecuencia un mayor interés de las familias por la participación en el centro.

El 67% de los profesores manifestó que había observado con frecuencia en el claustro y en los equipos de trabajo un mayor sentimiento de equipo y el uso del *feedback* como herramienta de reconocimiento y mejora.

El 60%, un mayor nivel de escucha y un mayor enfoque compartido sobre el centro y el 50%, una organización más eficiente.

El 77% de los profesores manifestó que había observado con frecuencia entre y con los compañeros una mayor confianza en las relaciones y mayor nivel de escucha.

El 73%, un mayor apoyo para resolver situaciones, abordar conflictos en común y compartir prácticas educativas.

Y el 57%, aprender y compartir estrategias de juego. ■



Links

MARIO PINEL
www.auladejuego.es

Este es el link del vídeo-resumen en el que hablan todos los integrantes de la comunidad educativa, incluido David Cervera, Subdirector General de Programas de Innovación Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio.

<https://www.youtube.com/watch?v=iXWxrVMoBz8&t=25>

Estos son los beneficios del proyecto desde el punto de vista de los directores de centro:

<https://www.youtube.com/watch?v=8LwSjJnopsA>

Estos son los beneficios del proyecto desde el punto de vista de las familias:

<https://www.youtube.com/watch?v=B-NHohUF91U&t=215>

SCUOLA ITALIANA MADRID



Agustín de Bethencourt, 1 | 28003 Madrid |
Tel.: 915 330 539 | www.scuolamadrid.org

- › Tres cursos de **Scuola Secondaria di Primo Grado (Scuola Media)** equivalentes a Sexto de Primaria, Primero y Segundo de ESO.
- › Cuatro años de **Liceo**, equivalentes a Tercero y Cuarto de ESO - 1.º y 2.º.

La escuela tiene, desde el punto de vista didáctico y organizativo, dos unidades: la **Scuola dell'Infanzia**, reconocida por el Estado Italiano y la **Scuola Statale Italiana in Madrid**, estatal, dirigida por un director nombrado por el Estado italiano. Así pues, el Centro ofrece el ciclo educativo completo desde Infantil hasta el Liceo (Bachillerato).

Todos los alumnos estudian, como se ha señalado anteriormente, italiano y español, por lo cual al final de sus estudios, los egresados pueden considerarse bilingües. También la lengua inglesa forma parte de los programas en las tres etapas escolares. En el Liceo, todos los inscritos estudian el latín como lengua de cultura.

Criterios de admisión. El alumnado es tanto de origen italiano como español, sin olvidar la presencia minoritaria de otras culturas y nacionalidades.

En la Escuela Infantil, para la admisión de alumnos españoles, se da prioridad a los que tienen hermanos en el centro a los que son hijos de exalumnos.

Calidad de la enseñanza. La calidad de la enseñanza y el grado de preparación del alumnado se contrasta a través de la realización de dos pruebas externas de rigor en Italia.

La primera, "Esame di Stato di Primo Grado" tiene lugar al concluir la Tercera Media, equivalente a Segundo de E.S.O. Para la celebración de este examen un comisario preside el tribunal examinador, compuesto por todos los profesores del curso.

La segunda prueba, "Esame di Stato di Secondo Grado", se realiza al finalizar el último año del Liceo, el Cuarto curso, equivalente a Segundo de Bachillerato. En este caso, el tribunal examinador está formado por profesores del curso, a los que se añaden un comisario que lo preside y otros profesores designados por el Ministerio de Educación italiano.

Personal docente: SLos profesores son funcionarios del Estado Italiano que, tras superar un concurso-oposición, acceden a una comisión de servicios que les permite enseñar durante un período de tiempo en el

HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN-LEGISLACIÓN ESPAÑOLA.

El Liceo Italiano de Madrid, fue legalmente reconocido por el entonces Ministerio de Educación Nacional en el curso 1940/41. El funcionamiento de la **SCUOLA STATALE ITALIANA IN MADRID**, nombre que actualmente recibe el centro, está regulado por el Acuerdo Cultural entre España e Italia de fecha 15 de diciembre de 1979 (BOE del 15/6/85), por el R.D.806/93 del 28 de mayo (BOE del 28/5/93) y por la OM de 15/9/95 (BOE del 13/10/95). El citado Acuerdo Cultural establece el reconocimiento recíproco de los períodos de estudios realizados en los Liceos italianos en España y españoles en Italia, así como, el reconocimiento de los diplomas obtenidos en cada uno de ellos. De acuerdo con esta legislación, se imparten las enseñanzas previstas por el sistema educativo italiano y, dentro del horario escolar, todos los alumnos estudian, también, las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia de España. El horario lectivo destinado a la enseñanza de estas materias, es de cinco horas semanales desde Prima Elementare (Primero de Primaria) a Terza Media (Segundo de ESO) y de seis horas semanales de Prima Liceo (Tercero de ESO) a Quarta Liceo (Segundo de Bachillerato).

IDIOSINCRASIA: ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA ITALIANA.

La institución sigue el modelo de la Escuela Italiana compuesto por:

- › Tres cursos de **Scuola dell'Infanzia** (Infantil);
- › Cinco cursos de enseñanza primaria **Scuola Primaria**;



extranjero. Junto a estos, hay profesores de nacionalidad española que enseñan Lengua y Literatura española, Geografía e Historia de España, como establece el Acuerdo Cultural entre España e Italia y la legislación española que regula el funcionamiento de los centros extranjeros. Estos profesores poseen un contrato regulado por el Convenio de la Enseñanza que es de carácter indefinido.

Para los alumnos con discapacidad existen profesores de apoyo que imparten una programación adaptada a la situación de cada uno de ellos, en colaboración con los profesores del curso. Los profesores encargados de los alumnos con necesidades educativas especiales cuentan con el apoyo de dos psicólogos. Además, el centro dispone de la presencia de un médico a lo largo de la jornada escolar.

PROYECTO EDUCATIVO Y SEÑAS DE IDENTIDAD.

La **Scuola dell'Infanzia**, la **Scuola Primaria**, la **Scuola Secondaria di Primo Grado** y el **Liceo**, se inspiran en la mejor tradición pedagógica italiana, que tiene como objetivo primordial el desarrollo integral de la personalidad del alumno. Para esto es fundamental el conocimiento del mismo por parte de la escuela a través de la observación sistemática, la realización de pruebas objetivas, el diálogo continuo y constante con él y con su familia, así como la construcción de recorridos de aprendizaje que permitan a cada alumno expresar sus capacidades y estimular su creatividad.

La escuela italiana educa en el respeto recíproco, integrando, respetando y valorando las diferencias individuales, considerándolas un valor añadido y un instrumento para el desarrollo personal. Cada alumno debe ser guiado para conocerse a sí mismo, tener confianza en sus posibilidades, descubrir sus propias inclinaciones personales y desarrollarlas.

Los contenidos no son bloques de conocimientos inamovibles, sino instrumentos culturales que los alumnos estudian para poder conocer el mundo que les rodea y que, por este motivo, están sujetos a cambios. En este aspecto se pretende que el alumno desarrolle las competencias básicas, establecidas por la Unión Europea ya que estas le permiten adquirir las estrategias necesarias para "aprender a aprender", con el fin de estar preparado para hacer frente a una sociedad como la actual, en constante evolución, que le va a exigir adaptarse a continuos cambios y tener que asimilar rápidamente nuevos conocimientos.

Se le concede especial atención a la alfabetización de los lenguajes icónicos, simbólicos y artísticos con el fin de aprenderlos y enriquecer las posibilidades expresivas. Frente al aprendizaje memorístico, se intenta estimular la curiosidad por la investigación, el amor por el estudio y la actitud para trabajar en equipo, tal y como ocurre en el ámbito de la investigación científica. Un factor determinante es el contacto con la familia, a la que se desea implicar desde el principio en este

proceso, para poder conocer mejor al alumno, construir un lenguaje pedagógico-educativo común y perseguir la plena realización de su proyecto personal. Los profesores trabajan en equipo, para definir el proyecto global de la oferta formativa del centro, deciden la programación didáctica y educativa, los proyectos didácticos, las actividades y los criterios de evaluación del alumnado.

El **Liceo Scientifico** ofrece, con el concurso de todas las disciplinas, una formación amplia que permite la continuación de estudios universitarios de carácter humanístico y científico.

Al terminar el Liceo, como se ha señalado anteriormente, los alumnos deben afrontar un examen final llamado "Esame di Stato" que permite acceder a estudios universitarios en Italia y también en España.

Admisión en la Universidad española.

El RD 412/2014, de 6 de junio, establece que los alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea pueden acceder a las universidades españolas, siempre que cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus Universidades. Por lo tanto, en el caso de nuestros alumnos, superar el Examen de Estado con el que concluye el ciclo de estudios medios superiores en Italia permite el acceso a las universidades italianas y también a las universidades españolas, ya que la Fase General equivale a este examen.

Los alumnos que desean mejorar la nota obtenida para cursar grados universitarios en España, en los que el número de solicitudes supera al de plazas disponibles, pueden efectuar las pruebas de EVAU correspondientes a la Fase Específica organizadas por la UNED.

La Directora de las Escuelas Italianas de Madrid
PAOLA GASCO



Estimado colegiado:

A partir del 25 de mayo de 2018 se aplica el nuevo Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de la Unión Europea. Este reglamento refuerza aún más sus derechos de protección de datos. Uno de los motivos importantes es aumentar la transparencia en el tratamiento de la información personal. Para poder ofrecerle los mejores servicios necesitamos usar sus datos personales. Y, por supuesto, los tratamos como siempre queremos tratarle: con cuidado y respeto. Por eso, con la entrada en vigor del nuevo Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), aprovechamos la oportunidad para actualizar nuestra política de privacidad.

- **¿Para qué sirve esta política?** Para que pueda consultar de forma rápida y concisa cómo utilizamos los datos personales que tenemos sobre usted.
- **¿Para qué utilizamos sus datos?** Los utilizamos para prestarle los servicios del Colegio y mejorarlos, informar de nuestras actividades y consultarle su opinión sobre cómo mejorar el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid.
- **¿Dónde obtenemos sus datos?** Son los datos personales que nos facilitó al colegiarse o al suscribirse a la Newsletter.
- **¿Cuáles son sus derechos?** Son los de acceso, rectificación, cancelación, oposición, supresión, portabilidad y limitación de uso, expresamente reconocidos en el citado reglamento, que puede ejercitar en cualquier momento.
- En nuestra declaración de protección de datos le informamos detalladamente sobre sus derechos y cómo puede ejercerlos. Puede consultarla en <https://www.cdlnmadrid.org/politica-de-privacidad/>. Lo hemos hecho lo más claro posible para que pueda entender cómo y con qué fin procesamos su información. Hemos actualizado nuestras condiciones de uso y política de privacidad, que tendrán efecto a partir de hoy. Por favor, léalas con detenimiento para que pueda familiarizarse con los cambios que hemos incluido.

Atentamente, el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid.



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.: 91 447 14 00
www.cdl.madrid.org / info@cdlnmadrid.org



El profesor José Grillo en la reunión de padres de alumnos de las VII Jornadas.

Y Puerto Rico resurge...

A finales de septiembre del pasado año 2017, Puerto Rico era devastada por el huracán María. No ocurría una catástrofe de este tipo desde el también célebre –por sus destructivos efectos– huracán San Felipe, en 1928. Pero una buena señal de que la Isla del Encanto se va recuperando poco a poco es que un nutrido grupo de estudiantes del Consorcio CAM (que reúne a los colegios redentoristas de Caguas y de Mayagüez) vuelve a España a mediados de noviembre próximo, para dar continuidad a unas Jornadas Internacionales de Lengua Española y Cultura Hispánica, organizadas por el Colegio Profesional de Docentes de la Comunidad de Madrid (CDL), y que cuentan con el apoyo institucional de la Consejería de Educación.

Estas Jornadas –unas veces dirigidas a profesores, otras a alumnos; y celebradas tanto en España como en Puerto Rico– cuentan con más de una década de existencia; una tradición solo interrumpida ocasionalmente por el huracán María. Y son ahora 60 alumnos preuniversitarios y seis profesores los que empezarán –a partir del 15 de noviembre– una quincena de trabajo para

desarrollar un intenso programa educativo de inmersión en nuestra lengua y patrimonio cultural comunes: un programa de 120 horas lectivas que no solo contempla la asistencia a clases impartidas por diferentes especialistas en Lengua, Historia, Arte..., sino también las excursiones –más que turísticas, de hondo trasfondo cultural– a ciudades españolas patrimonio de la Humanidad, pasar entrar en contacto directo con esos lugares emblemáticos en los que se ha ido fraguan-

do un bagaje cultural que hemos compartido hasta 1898, y del que los puertorriqueños siguen sintiéndose orgullosos, hasta el extremo de referirse a España como “la madre patria”.

A nuestros visitantes les esperan maratónicas jornadas de doce horas diarias de quehaceres diversos y de muy variado contenido: teatro, cine, música, museos, gastronomía, folclore...; paseos por el Madrid árabe, de los Austrias, de los Borbones; y también comentarios de sus escritores preferidos (Miguel de Cervantes, Pedro Salinas, Juan Ramón Jiménez...); y, desde luego, unas clases de esa lengua española que es para todo puertorriqueño su más preciada seña de identidad.

Desde estas páginas os damos la más cordial bienvenida y confiamos en que vuestra estancia entre nosotros sea feliz y productiva.



El profesor José Grillo con los alumnos.

ALFONSO BULLÓN DE MENDOZA, NUEVO PRESIDENTE DEL CEU



Alfonso Bullón de Mendoza, miembro de nuestra Junta de Gobierno, ha sido nombrado a finales del pasado mes de julio presidente del CEU, grupo educativo que reúne las obras de la Asociación Católica de Propagandistas, entre las que se encuentran

las Universidades CEU San Pablo de Madrid, CEU Cardenal Herrera de Valencia y CEU Abat Oliba de Barcelona, así como una decena de colegios, y varios colegios universitarios y centros de formación profesional, con un total de más de treinta mil empleados y treinta mil alumnos.

El profesor Bullón de Mendoza, Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad CEU San Pablo y director de su Instituto de Estudios Históricos, había ocupado anteriormente los rectorados de esta Universidad y de la Cardenal Herrera CEU de Valencia.

ENCUENTRO ANUAL DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA DE ARQUEÓLOGOS

Entre los días 5 y 8 del pasado mes de septiembre tuvo lugar en Barcelona el XXIV encuentro anual de la Asociación Europea de Arqueólogos (EAA). La Sección de Arqueología del Colegio participó activamente el encuentro. Lourdes López, vicepresidenta de la Sección, tuvo la oportunidad de acudir al almuerzo de trabajo organizado por el Presidente de la EAA, Felipe Criado, al que asistieron los presidentes y representantes de diferentes instituciones y asociaciones europeas de arqueólogos. Para este almuerzo de trabajo se acordó un tema en torno al cual giraría la reunión: "Las habilidades necesarias para los arqueólogos en el futuro". Las ideas transmitidas por Lourdes López, fueron las siguientes:

"La primera reflexión necesaria no debe centrarse en lo que se nos exige desde el mercado laboral actual (ser más rápidos, más técnicos, más eficaces en nuestra gestión ...), sino en lo que creemos que debe ser el papel del arqueólogo en la sociedad. Sobre el futuro y qué tipo de sociedad queremos colaborar en construir". Es necesario que desarrollemos habilidades que vayan más allá de lo técnico y tecnológico y que se refieran al enfoque humano de la disciplina".

"La arqueología tiene un propósito eminentemente social y, en este sentido, creemos que los arqueólogos deben adquirir habilidades relacionadas con aspectos como la inteligencia emocional, el diálogo con las comunidades locales, los procesos de participación, etc.

"En este sentido, la arqueología puede ser un valor muy útil que favorece las raíces sociales, el bienestar de las personas y su empoderamiento como individuos que tienen voz y voto en las decisiones que les afectan".

Otra de las actividades en las que participó la Sección de Arqueología fue en una sesión titulada *Las dimensiones de las mujeres en arqueología: Entre política y construcción social*, en la que una de nuestras colegiadas, Amalia Pérez-Juez, miembro activo del grupo Arqueólogas Feministas, nacido por iniciativa de esta Sección, presentó los proyectos en una brillante ponencia donde se dieron a conocer los objetivos y fundamentos del grupo, así como las iniciativas llevadas a cabo en el último año.

Por último podemos destacar el apoyo dado desde el Colegio al Estudio sobre el Acoso Sexual en Arqueología, realizado por un grupo de arqueólogas independientes, que también fue presentado en el encuentro de la EAA en Barcelona. Los resultados de este estudio, que consistió en



Lourdes López y Alicia Torija, del Grupo Arqueólogas Feministas, junto a los diputados de Podemos que han posibilitado que se presentara la Proposición no de Ley.



CURSO: Patrimonio escultórico en Madrid. Colegio Oficial de Docentes

Destinatarios: Profesores de Historia, Historia del Arte, Lengua y Literatura.

Fechas: Del 12 al 23 de noviembre de 2018.

Fechas: De 18:30 a 20:30 horas

Objetivos:

- › Dar a conocer la escultura monumental en Madrid.
- › Descubrir la imaginería y la escultura religiosa en Madrid.
- › Saber contextualizar autores y obras: forma y contenido.
- › Valorar, apreciar y divulgar la figura y obra de escultores en Madrid.
- › Conocer *in situ* los principales conjuntos monumentales de Madrid.



Más información:

www.cdlmadrid.org



Amalia Pérez-Juez durante la conferencia de presentación del Grupo Arqueólogas Feministas.

un cuestionario abierto que se lanzó por redes sociales durante los meses de verano, recopiló en muy poco tiempo más de 300 testimonios de acoso, lo que da una idea de la dimensión del problema. Este estudio también se difundió a través de carteles en la Universidad de Barcelona, sede del encuentro, se realizó un taller participativo abierto a todas las personas interesadas, y tuvo, en general, un gran eco en medios de comunicación.

Dados estos resultados, el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía, Letras y en Ciencias de Madrid está estudiando una serie de iniciativas que tengan por objeto paliar este problema estructural que afecta a muchas de nuestras colegiadas y a las mujeres en general en su entorno laboral.

GRUPO DE ARQUEÓLOGAS FEMINISTAS

Una de las acciones realizadas por el Grupo de Arqueólogas Feministas que podemos destacar, y que esperamos que se vea materializada en los próximos meses, ha sido el impulsar una Proposición no de Ley en el Congreso de los Diputados para que los jardines del Museo Arqueológico Nacional lleven el nombre de la arqueóloga Encarnación Cabré (1911-2005), pionera, tanto en Arqueología, como en su papel como investigadora y científica en los años 30, una época en el que el acceso a la universidad de las mujeres era todavía muy minoritario.

ACTIVIDADES COLEGIADAS DE HONOR *octubre/noviembre 2018*

OCTUBRE

Conferencias de historia: miércoles 17, 24, y 31 a las 12:00 h.
Tema: Historia de Francia. Profesora: María P. Rabazo.

Arte: lunes día 22 a las 12:00 h.
Tema: Pablo Rubens. Profesora: Elvira Conejo.

Madrid y la Literatura: jueves día 18 a las 11:30 h.
Visita a la Sociedad Cervantina. Dirige: Mercedes Dubois.

Los que estéis interesados en la actividad de "Madrid y la Literatura", debéis acudir a una reunión en el Colegio, el lunes 15 de octubre, a las 11,30 h., para ponernos de acuerdo en la visita a la Sociedad Cervantina.

NOVIEMBRE

Cineforum: Película "EL Ladrón de Palabras". Lunes día 5, a las 11:30 h. Presenta: Mercedes Dubois.

Conferencias de Historia: miércoles días 7,14,21 y 28, a las 12:00 h.: Profesora: María P. Rabazo.

Arte: lunes 12 y 26, a las 12:00 h: Profesora: Elvira Conejo.

Visita al Convento de las Trinitarias Descalzas: martes 13, a las 11:30 h: dentro de la actividad "Madrid y la Literatura". Dirige: Mercedes Dubois.

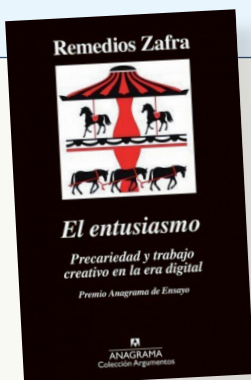
Taller de Literatura: jueves 15, a las 11:30 h. Dirige: Mercedes Dubois.

Presentación del viaje "Crucero por el Danubio": lunes 19, a las 11:30 h: Prepara y presenta: Nieves Fenoy.

Convento de las Trinitarias Descalzas.

Puente sobre el Danubio.





El entusiasmo. Precariedad y trabajo colectivo en la era digital

Remedios Zafra.

Editorial Anagrama.

Madrid, 2018.

En nuestro actual mundo en red, guiado por la agenda neoliberal, la precariedad laboral se ha convertido en una norma. Este ensayo, con vocación de alegato, aborda cómo la combinación de ambos factores –conectividad y precariedad– afecta al desarrollo profesional y a la expectativa vital de aquellos que se mueven en el ámbito cultural, académico y creativo.

Ante la precariedad, la única respuesta posible parece ser la vocación impertérrita y la hipermotivación: el entusiasmo al que hace referencia el título de este trabajo. Pero ese entusiasmo es voluntarista y acaba instrumentalizado por el sistema; y el resultado es la inestabilidad permanente, la desesperada búsqueda de becas, ayudas y visibilidad y una inquietante incerteza sobre el futuro.

Un libro ambicioso, tanto por el asunto que explora como por la estimulante imaginación y libertad con que lo hace. Su autora, Remedios Zafra, es escritora y profesora de la Universidad de Sevilla. Ha escrito, entre otros libros, *Netianas.N(h)acer mujer en internet*; *Un cuarto propio conectado: (ciber) espacio y (auto)gestión del yo*; y *Ojos y capital* y *Los que miran*. Su obra ensayística ha sido traducida al italiano y al inglés y ha logrado importantes reconocimientos.

La Memoria del Frío. Cuando la memoria guarda un frío que no está fuera

Luis Andrés Domingo Puertas.

Ediciones Vitruvio.

Madrid, 2018.

El arqueólogo e historiador Luis Andrés Domingo ha publicado su segundo libro de poesía. En este trabajo nos habla del tiempo pasado y reflexiona sobre él para comprender el presente y dar aliento al futuro. La metáfora del frío es fundamental a lo largo del libro; un frío que no está fuera.

La memoria es también nostalgia. El autor recuerda y evoca momentos concretos, los utiliza para buscar explicaciones, los convierte en símbolos de una vida. Hay poemas sobre objetos que adquieren categorías humanas, hay paradojas y cicatrices, hay denuncias y puertas abiertas al futuro. La memoria del frío dedica versos también a una profesión ligada a historias de otros tiempos, la arqueología, oficio y pasión de este hombre sensible.

Luis Andrés Domingo Puertas es natural del pueblo madrileño de Villarejo de Salvanés. Es historiador, arqueólogo y gestor cultural y ha publicado numerosos artículos y colaboraciones en medios especializados y divulgativos, relacionados con la Arqueología y la Historia. Además, ha colaborado con artículos de opinión en diversas revistas de ámbito local y regional. Su trayectoria literaria se desarrolla desde muy joven, fundamentalmente en ámbito de la poesía, aunque solo recientemente ha comenzado a dar a conocer su obra a través de varios canales. Entre otros, forma parte del grupo poético “Palabras hiladas”, un proyecto literario que da cauce a la reflexión y publicación poética de autores del ámbito rural del sureste de la Comunidad de Madrid. Dentro de este proyecto, ha publicado el poemario titulado “Versos absueltos”, que recoge una antología de poemas escritos en diversas etapas de su trayectoria poética.



XXVII Exposición Colectiva de Arte "Certamen Aurelio Labajo"

Alguna de las obras
presentadas al certamen:



Trece autores participaron en el "Certamen de Arte Aurelio Labajo", organizado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid

La pintura y la fotografía artística ha sido protagonistas en la vigésimo séptima Exposición Colectiva de Arte que organiza el Colegio Oficial de Docentes de Madrid, una cita que reúne mayoritariamente las creaciones de docentes madrileños que añaden a su actividad profesional un destacado quehacer artístico. Las obras de autores re-

conocidos en los mercados de Arte compartieron espacio con otras realizadas por profesores jóvenes e incluso por familiares y amigos de los colegiados.

Se celebró en la Sede del Colegio Oficial de Docentes de Madrid entre los días 17 y 28 de septiembre



"Alhambra", de Ignacio Samper Villanueva.



"Fast food", de Gonzalo Sáez Díaz -Merry.



"Realidad fugaz", de Pepa Burillo.
Detrás "Par-impar", de Sergio Montijano.



"Al borde de la nube", de Cristina Padilla.

Autores que participaron en esta edición:

Fotografía:

Pablo Enrique Alonso García
Rafael García Alonso
Sergio Montijano Cabeza
María Cristina Padilla Parera

Pintura:

María Josefa Burillo Chillón
Carlota García-Celay Morales
Matilde Rioja Cilleruela
Julia Román Muzás
Laura Román Muzás
Irene Rubio Merayo
Gonzalo Sáez Díaz-Merry
Ignacio Samper Villanueva
Margarita Vives Agurruza

Más información:

Colegio Oficial de Docentes
C/ Fuencarral 101. 3.º. 28004 Madrid
Tel. 91 447 14 00
www.cdImadrid.org

Seguros del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid

Seguro de Responsabilidad Civil*

Si es colegiado docente, disfruta de un seguro de Responsabilidad Civil Profesional que le protege frente a reclamaciones. Incluida en cuota colegial.

- **Asegurados:** Colegiados docentes en todas sus actividades, así como los colegiados causen baja de forma voluntaria en el ejercicio de la profesión, así como por incapacidad, jubilación o fallecimiento, sus herederos y representantes legales.
- **Actividad Asegurada:** Docencia, incluyendo la actividad de educación, calificaciones, excursiones, actividades complementarias y extraescolares.
- **Aseguradora:** W.R. Berkley Europe AG.
- **Retroactividad:** Ilimitada.
- **Ámbito Territorial:** Unión Europea con reclamaciones en Tribunales Españoles.
- **Seguro gratuito para colegiados docentes.**

Coberturas y límites

- Límite de Reclamación: 400.000€ por siniestro/año.
- Límite de Indemnización: 3.000.000€ por anualidad.
- Franquicia: SIN FRANQUICIA.
- Gastos de Inhabilitación profesional: 1.500€ al mes por cada colegiado hasta un máximo de 18 meses.
- Daños a Expedientes: 60.000€ por asegurado y año.
- Cobertura de Defensa en caso de agresiones a los asegurados.
- Inclusión Coberturas Responsabilidad Civil General.
- Inclusión de cobertura a los docentes, dados de alta en la póliza, que causen baja de forma voluntaria en el ejercicio de la profesión.
- Inclusión de la actividad de Mediación Civil y Mercantil.

Seguros de Accidentes 24 horas

Si es colegiado no docente o jubilado, ahora cuenta con la protección de un seguro de Accidentes 24 horas. Incluida en la cuota colegial.

- **Cobertura de Jubilados:** Únicamente fallecimiento por accidente.
- **Aseguradora:** SURNE.
- **Asegurados:** Colegiados no docentes y jubilados.
- **Seguro gratuito para colegiados no docentes.**

Coberturas y límites

- 7.000€ en caso de fallecimiento por accidente, hasta los 70 años, (para jubilados hasta los 75 años).
- Hasta 7.000€ en caso de invalidez permanente parcial, hasta los 65 años.
- Cobertura 24 horas, 365 días.



OPOSICIONES GEOGRAFÍA E HISTORIA 2018-2019

Somos un grupo de catedráticos y
profesores de Secundaria y Universidad
con experiencia en tribunales

¡El Colegio Oficial de Docentes
te ayuda a preparar tus oposiciones!

Organizado en 4 bloques: te puedes matricular
en todos o elegir el que quieras

1.- BLOQUE DE GEOGRAFÍA: temas prácticos y simulaciones.

2.- BLOQUE DE ARTE: temas prácticos y simulaciones.

3.- BLOQUE DE HISTORIA: temas prácticos y simulaciones.

4.- TEORÍA Y PRÁCTICA en la elaboración de programación y
unidades didácticas, técnicas de exposición oral para su defensa y
actualización de legislación educativa y gramatical

Dos fases: 1.ª Fase. De noviembre de 2018 a junio de 2019

2.ª Fase. De septiembre de 2019 a febrero de 2020

¡Es tu momento!

Infórmate en el tel: 914 471 400
o <https://www.cdlmadrid.org>

C/ Fuencarral, 101. 3.º 28004 Madrid



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