

La Universidad de los Mayores de los Colegios Profesionales clausura su octavo curso



Apuntes de Pedagogía
¿Qué es la pedagogía?

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
Amador Sánchez
Eduardo Soriano
Eva Teba

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. 3.º. 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)

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

EDITORIAL

La educación que queremos 1

ENTREVISTA

Marina Martínez de Maraño Yanguas.
Directora del MUNCYT 3

COLABORACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

El Programa MentorActúa de observación entre iguales de la
Comunidad de Madrid 6

METODOLOGÍA ORTOGRÁFICA

Ortografía de las formas verbales (II) 9

FIRMA INVITADA

"Españoles por el mundo".
Evolución y Determinantes (2002-2019) 11

PREMIOS

Rúbrica de la evaluación de los Trabajos Fin de Máster en los
Premios del Máster Universitario en Formación para Profesor de
ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas 15

A PIE DE AULA

CEIP Pasamonte. Iniciación a la pintura, escultura y arquitectura.
Proyecto de Arte en Educación Infantil 17

PUERTO RICO

Visita institucional a Puerto Rico 19

APUNTES DE PEDAGOGÍA

¿Qué es la Pedagogía?..... 21

ASESORÍA JURÍDICA

Cómo proceder ante la ocupación de nuestra propiedad 41

CRÓNICA

Compostela, el Camino y el Colegio. Crónica de un viaje 43

ALFREDO PÉREZ RUBALCABA: IN MEMORIAM

Mendeléiev 50

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD

Colegio San Ramón y San Antonio
Kensington School 54

NOTICIAS COLEGIALES 56

BIBLIOTECA 58

UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES

La Universidad de los Mayores de los Colegios Profesionales
clausura su Octavo Curso 60



LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS

De nuevo, y en un breve lapso de tiempo, la ciudadanía ha vuelto a ser consultada para la elección de quienes serán sus gobernantes en los próximos cuatro años. Una vez más, desde los distintos medios de comunicación, los partidos políticos nos han bombardeado con reproches para los candidatos rivales y promesas sin fin para los potenciales votantes. Y, como siempre, seguimos con la ingenua incertidumbre de si, por fin, vamos a poder tener un sistema educativo fuerte y coherente que constituya un sólido pilar sobre el que se sostenga y se impulse el desarrollo de nuestro país y que no esté sujeto a los vaivenes políticos de turno.

La calidad de la vida en un país puede medirse por la fortaleza de las bases en las que se sustenta: Sanidad, Justicia y Educación. Estas columnas tienen que ser firmes y estar aseguradas sin fisuras por el Estado. Además, por su propia naturaleza, deben ser universales e independientes de ideologías sesgadas que puedan desvirtuar su esencia y su misión.

Y de las tres, pensamos que la primordial es la Educación, pues en su seno se formarán las personas que harán posible la grandeza y la justicia de todo el tejido de una nación.

Si miramos a nuestro alrededor y vemos en qué países se ha realizado un avance notable, podremos comprobar que este ha pasado por reforzar el sistema educativo con medios económicos sin dejar de lado una formación sólida en valores éticos, lo que ha permitido recoger frutos positivos desde los primeros momentos.

En un artículo reciente sobre el despegue educativo en Portugal, se observa el consenso político para destinar el 5,1% del PIB para Educación. Se ha creado un espacio de dos horas semanales gratuitas en las escuelas para actividades extraescolares voluntarias, a escoger entre Música, Lenguas Extranjeras o Ciencias. Destaca el gran apoyo a la educación artística y psicomotriz. Asimismo llama la atención el gran aumento del presupuesto para la educación preescolar que el ministro, doctor en Neuroquímica, considera fundamental para el buen desarrollo de la persona.

Atrás quedan unos debates, magnificados por los medios de comunicación, que son ya puro anacronismo. Y conviene recordar que a tales debates no se invitó a la Educación; o al menos con el tiempo y la presencia que exige el pilar básico en el futuro de un país. Cabe pensar si se trató –y se sigue tratando– de una “omisión deliberada” por no considerar este tema suficientemente rentable en una campaña política.

Lo cierto que en este Colegio Profesional de Docentes sí tenemos clara la educación que queremos, y nuestra trayectoria, junto con las ideas que exponemos a continuación, son una muestra de ello.

Necesitamos un sistema educativo ESTABLE, ajeno a los vaivenes de los intereses políticos del Gobierno de turno. Algo así como un “marco constitucional para la educación”, que traiga sosiego a todos los actores implicados (centros, profesorado, familias y alumnado). Esto requeriría un “Pacto nacional por la educación”, que desde este Colegio se viene solicitando de forma continuada, y que en más de una ocasión estuvo a punto de lograrse, hasta que los “intereses de partido” de unos y de otros terminaron por arruinarlo.

Todo el alumnado tiene derecho a que su aprendizaje sea de calidad y, por tanto, a que el profesorado tenga una muy buena formación y los centros un apoyo libre de partidismo, independientemente de si es público, concertado o privado. Se requiere una educación donde los padres tengan libertad para elegir centro según sus necesidades y convicciones.

Se debe garantizar el derecho a recibir docencia en la lengua oficial del Estado y a emplear esta como medio de comunicación, tal y como recoge el artículo 3 de la Constitución de 1978, lo cual no va en detrimento del carácter oficial de la lengua propia de las comunidades bilingües. Las diferentes lenguas constituyen una riqueza y un patrimonio que debe ser cuidado y respetado.

El Colegio defiende una formación integral y equilibrada en las diferentes áreas de conocimiento, para lo que se necesita una revisión del Currículo Oficial que propone la Administración Educativa. Necesitamos un currículo riguroso, con una visión mucho más global e interrelacionada del conocimiento, y que conecte mejor con el mundo del siglo XXI.

Los contenidos científico-tecnológicos son primordiales en este momento, pero siempre subrayaremos la importancia de las Humanidades y el Arte, así como la Educación Física, para el desarrollo completo de cada individuo. En un mundo en el que muchas decisiones trascendentes ya se toman por algoritmos, tenemos que cuidar las capacidades de pensamiento y espíritu crítico del ser humano y potenciar su creatividad.

Otra tarea urgente es la actualización pedagógica. Mientras los políticos lanzan propuestas partidistas o parciales, como poner o quitar tal o cual asignatura, o debaten superficialmente acerca de la pertinencia o no de las tareas escolares, se olvidan de lo mucho que falta en la educación española para conseguir una sólida formación pedagógica.

Ante esta realidad, el Colegio propone una formación del profesorado en varios niveles entre las que destacamos:

Formación inicial. La realización de un DIR, a la manera del MIR de los médicos, para garantizar que sean los mejor preparados quienes accedan a la función docente.

Asimismo, no olvidamos que la formación permanente y la continua actualización pedagógica serán más necesarias que nunca a medida que avance el siglo XXI. Por eso, desde el Colegio se insiste en trabajar en esa línea, presentando un Plan Anual de Formación para la mejora progresiva de los docentes.

Para conseguir que el profesorado se encuentre en condiciones de implicarse en este proceso formativo, se necesitan unas condiciones de trabajo favorables que le permitan disponer de tiempo y sosiego para la reflexión. En esta línea, pedimos que, en la medida de lo posible, se reduzcan drásticamente las tareas burocrático-administrativas asignadas al profesorado –lo que comúnmente se llama “papeleo”–, que restan tiempo y energía a la docencia, a la preparación de sus clases y a la actualización pedagógica que se requiere.

Otro aspecto que parece frecuentemente soslayado se refiere a la necesidad de formadores del profesorado que inspiren y orienten a los docentes. Formadores que presenten sus conocimientos desde el estudio y sus propias experiencias de aula con una actitud de servicio. El Colegio trabaja con estos formadores desde la coordinación de sus Seminarios Didácticos (SE-DIP) y, por eso, sabe que se requiere mucho más apoyo a su labor, mayor reconocimiento de todo tipo, y que se les ofrezcan más facilidades para seguir formándose. Se necesita una mayor atención a la tarea de formador del profesorado. Personas capaces de suscitar vocaciones en este campo para formar y acompañar a sus compañeros.

No podemos olvidar la importancia del clima y del entorno de trabajo. Los centros educativos deben ser lugares agradables y seguros, contruidos con materiales de calidad que minimicen los ruidos que tanto distorsionan el ambiente y la comunicación. Si se invierte en una mejora de las infraestructuras e instalaciones destinadas a la Educación, se empezarán a notar algunos de sus beneficios en poco tiempo.

Por último, pero no por ello menos importante, insistimos en el indispensable respeto a la dignidad del educando, en la importancia de que se despierte en su persona el gusto por aprender, la capacidad de maravillarse ante los retos y misterios del mundo que nos rodea; que se le ayude a descubrir y a vivir de acuerdo con unos valores éticos que le lleven a actuar de modo solidario.

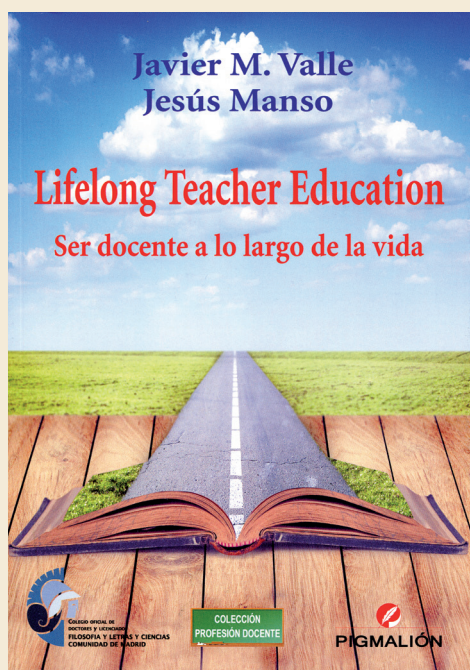
Por todo ello, superemos nuestras cortas miras, aprendamos tanto de los errores del pasado como de los grandes logros conseguidos a través de la historia gracias a la unión de voluntades por un bien común, y convenzámonos de una vez de que solo con un pacto educativo, es más, entre todos, podremos lograr la Educación que queremos.



TÍTULOS PUBLICADOS

■ "Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida".

■ "Camino hacia la excelencia. Premios Trabajos Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria".





ENTREVISTA A

MARINA MARTÍNEZ DE MARAÑÓN YANGUAS

DIRECTORA DEL MUSEO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (MUNCYT)

LA ACTUAL DIRECTORA DEL MUSEO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA ES LICENCIADA EN ARQUEOLOGÍA Y DIPLOMADA EN RESTAURACIÓN, Y PERTENECE AL CUERPO FACULTATIVO DE CONSERVADORES DE MUSEOS DESDE EL AÑO 2003. HA DESARROLLADO SU ACTIVIDAD PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LOS MUSEOS Y DE LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL, CON ESPECIAL ATENCIÓN AL PATRIMONIO TECNOLÓGICO E INDUSTRIAL EN LOS ÚLTIMOS AÑOS POR SU VINCULACIÓN AL PLAN NACIONAL DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL.

La observación no pretende ser “machista” y, además, le da a usted la oportunidad de explayarse. Una mujer dirigiendo el MUNCYT...

No entraría a valorar si la pregunta es o no “machista”, porque es interesante y necesaria también en el mundo de los museos.

Los museos son instituciones en las que la presencia de mujeres es bastante alta. Si utilizamos las cifras que ha publicado el Ministerio de Cultura y Deporte (referidas a los museos que gestiona directamente, pero perfectamente extrapolables al resto), el porcentaje de mujeres en las plantillas de los museos es de un 70%. La proporción de

mujeres en puestos de dirección en museos de mediano y pequeño tamaño ronda el 50%, mientras que los grandes museos de nuestro país siguen estando dirigidos por hombres.

Esto significa que, si bien las mujeres, poco a poco, están consiguiendo acceder en igualdad de oportunidades a los puestos técnicos cuando los criterios de selección son el mérito y la capacidad, si incorporamos la variable de la confianza implícita en la selección de puestos de especial responsabilidad, la situación sigue siendo desfavorable para nosotras. Aquí también tenemos que seguir peleando...

El Museo Nacional de Ciencia y Tecnología tiene una sede en el centro de Madrid, otra en A Coruña y una tercera en Alcobendas. ¿Por qué esta dispersión y estas ubicaciones precisamente?

El nuestro es un museo joven, pero con su propia historia. La necesidad de un museo dedicado a la Ciencia y a la Tecnología, del estilo de los que aparecían ya en otros países, se identificó a mediados de los 70. El proyecto de un Museo Nacional de Ciencia y Tecnología fue tomando forma durante estos años, y se hizo realidad en 1980; así que, el año que viene, celebraremos nuestro 40 aniversario.

La antigua estación de ferrocarriles de Delicias había cesado su actividad unos años antes y estaba sufriendo un rápido deterioro por la falta de uso. Dos museos llegaron al mismo tiempo a ocupar y rescatar estas instalaciones: el Museo del Ferrocarril, y el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, y ambos siguen conviviendo en estos espacios cuatro décadas después.

En el momento de su creación, el MUNCYT no contaba con una colección, pero sí con una doble misión: recoger y conservar los testimonios de la actividad científica y tecnológica de nuestro país y, junto a ello, favorecer el acercamiento de la sociedad a unas disciplinas que, por entonces, eran coto de los especialistas.

Poco a poco, el MUNCYT fue reuniendo una importante colección de piezas que, a día de hoy, ronda los 18.000 objetos, y desarrollando su labor de divulgación a través de pequeñas actividades y exposiciones, hasta que en el año 1997 logró abrir al público su exposición permanente de Delicias. Sin embargo, los espacios expositivos en la antigua estación eran demasiado pequeños para contar todo lo que el museo quería transmitir.

En 2008, el MUNCYT pudo abrir su segunda sede en la ciudad de A Coruña (con una importante tradición de divulgación científica a través de los museos científicos coruñeses). El MUNCYT A Coruña se ubica en un espectacular cubo de cristal frente al mar, y en él se exponen piezas tan sorprendentes como la cabina completa del Boing 747 “Lope de Vega”, y tan significativas como el primer ordenador que llegó a nuestro país.

Finalmente, en 2014 el MUNCYT inaugura su sede de Alcobendas recogiendo el testigo de la divulgación científica en la capital, cedido por CosmoCaixa, que unos meses antes había cesado su actividad en el mismo edificio.

En estos momentos, la sede de Delicias acoge las oficinas, la biblioteca, el archivo y el almacén de colecciones del museo.



Sede del MUNCYT en A Coruña.

Las visitas a sus instalaciones y las actividades que programa son gratuitas; pero, por desgracia, muchos confunden gratuidad con mala calidad. Y, obviamente, no es así...

El MUNCYT es un museo de titularidad estatal, por lo que yo no diría que ni la entrada ni las actividades son gratuitas, sino que las hacemos posibles entre todos a través de nuestra contribución.

La gratuidad en la entrada es una manera de garantizar el acceso universal a la cultura recogido en nuestra constitución. Otros modelos en los que existe una entrada con suficientes garantías de exención del pago permitirían cumplir igualmente con este mandato.

En cuanto a las actividades, tenemos una situación peculiar, ya que algunos talleres y actividades ofertados en la sede del museo de Alcobendas, pero gestionados a través de FECYT, sí que tienen un coste. Esto en ningún caso debe llevar a nadie a pensar que la calidad de la oferta difiere entre las actividades gratuitas y las que no lo son. Están diseñadas y programadas por el mismo equipo de profesionales, y la diferencia solo responde a una diferente gestión.

¿Cómo logran ustedes subsistir económicamente? (mantenimiento de instalaciones, personal, reposición y adquisición de materiales, expertos para la realización de actividades...).

Insisto en que somos un museo de titularidad estatal y, como tal, contamos con una asignación en los Presupuestos Generales del Estado. Esto es así porque trabajamos para conservar y acercar a la sociedad un patrimonio cultural que es de todos. No tenemos otras fuentes de financiación ni generamos recursos económicos a las arcas públicas.

Vista exterior del Museo Nacional de Ciencia y Tecnología en Alcobendas (Madrid).

no funciona en el caso de los museos. Ni nuestra identidad institucional ni nuestra misión están basadas en consideraciones de tipo monetario. El retorno de nuestra actividad se mide en impacto cultural y capacidad de transformación de la sociedad.

Cambiar este modelo de gestión para conseguir modelos más sostenibles a través del incremento de la participación privada, una mayor transparencia y una gestión eficaz de los recursos, al tiempo que mejorar el cumplimiento del compromiso social del museo, son objetivos con los que la Administración lleva años comprometida.

Cuando uno ingresa en Museo de El Prado sabe que entra en una pinacoteca. ¿Y qué se encuentra uno cuando pisa el MUNCYT? ¿Y con qué sensaciones cree usted que, en líneas generales, abandona el Museo?

Sería estupendo que quien entra en el MUNCYT por primera vez lo hiciera con grandes dosis de curiosidad, y habríamos hecho bien nuestro trabajo si a la salida tuviera la sensación de haber participado de

la historia del progreso científico y tecnológico de nuestro país.

Existen otros importantes centros de ciencia en los que, a través de recursos interactivos, el visitante puede acercarse a conceptos complejos mediante la experimentación y la manipulación; pero el MUNCYT ofrece algo más.

Nuestro principal activo son nuestras colecciones. En nuestras tres sedes son las piezas de las colecciones las que guían la actividad y, en cada una de ellas, contamos con recursos complementarios para interpretarlas. Alcobendas es nuestra sede más interactiva y ofrece a sus visitantes diferentes módulos manipulativos con los que interactuar; A Coruña es la sede más espectacular, en la que se invita al visitante a dejarse impresionar con los avances de la tecnología en nuestro país a través de sus museografías; y Delicias es nuestra sede más íntima: en ella que ponemos a disposición del público los fondos de nuestra biblioteca y le invitamos a conocer cómo se trabaja en el interior del museo y cómo se custodian sus colección a través de un programa de visitas al almacén.

Viendo cómo la humanidad ha ido ampliando las fronteras de lo conocido en cada momento a través de instrumentos cada vez más precisos y sofisticados, podemos entender mejor nuestro mundo actual.

La perspectiva histórica es la única que permite analizar nuestra época desde la humildad, y comprender que todas las épocas han sentido que habían alcanzado las más altas cotas de desarrollo tecnológico. Solo el optimismo y una mente abierta son capaces de vencer esta humana autocomplacencia y de hacernos buscar nuevas cotas de progreso social.

Me gusta la forma en la que expresa esta idea Michio Kaku en su ensayo *La física del futuro* (Barcelona, editorial Debate, 2012), cuando dice que la mejor manera de predecir cómo será el mundo del año 2100 es re-



cordar cómo era el mundo de 1900 y cómo vivían nuestros abuelos.

¿Qué tipo de actividades lleva a cabo el Museo?

La exposición es el eje que vertebra toda la actividad y que se puede visitar de forma autónoma o a través de las visitas guiadas gratuitas que ofrece el museo. Estas visitas se complementan con un extenso programa de actividades que puede consultarse a través de nuestra web.

El museo diseña su oferta con vocación de llegar a todo tipo de público. Un especial cariño ponemos en la preparación de las actividades específicamente pensadas para cada una de las etapas educativas, y que ponemos a disposición de los centros escolares; también organizamos programas de conferencias sobre temas de actualidad; contamos con un programa de visitas a los almacenes para mostrar cómo se trabaja en un museo; ofrecemos la oportunidad de participar en talleres para niños y mayores, en sesiones de planetario; pensamos en las familias ofreciendo interesantes campamentos de verano; nuestra colaboración con la Asociación Astronómica Madrileña nos permite invitar a nuestros usuarios a observaciones astronómicas; y un largo etcétera de actividades que nos esforzamos en completar día a día.

¿Cómo se planifican las actividades específicas con centros escolares?

El programa de actividades para centros educativos es una de nuestras grandes prioridades, y hace que los escolares se hayan convertido en nuestros visitantes más fieles.

En las sedes de A Coruña y de Alcobendas, el museo ha puesto en marcha un programa de actividades específicamente diseñado para atender a las diferentes etapas educativas, desde Infantil hasta Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio, que se puede consultar a través de nuestra página web. Los talleres se complementan con la visita al museo conformando, así, una experiencia muy estimulante que despierta la curiosidad y las ganas de seguir explorando.

Los centros, por su parte, encuentran en nuestra oferta la oportunidad de utilizar diferentes recursos que refuerzan los conocimientos adquiridos en las aulas.

El MUNCYT es un museo interactivo, es decir, que permite a los usuarios manipular los objetos expuestos, hacer experimentos bajo la supervisión de técnicos, etc. ¿Cuáles son los que despiertan mayor interés?

Nuestro lema es Explora, Descubre, Crea, y no solo inspira nuestro trabajo, sino que es lo que nos esforzamos en transmitir a nuestros visitantes. Habrá quienes encuentren esta invitación en los delicados objetos de navegación del siglo XVI; quienes se sientan atraídos por el instrumental científico de centros de enseñanza e investigación del siglo XIX; o quienes no puedan evitar maravillarse al asomarse al interior del primer ordenador que llegó a España en 1959. Sin embargo, ninguna de estas piezas se pueden tocar.

Por eso, y para quienes no puedan refrenar sus ganas de experimentar por ellos mismos, contamos con el espacio de módulos interactivos de Alcobendas; un espacio puntero en su categoría y en constante renovación, para que los visitantes puedan comprobar los diferentes principios científicos por ellos mismos o de la mano de nuestros divulgadores.

El MUNCYT conserva más de 17.000 objetos, entre instrumentos científicos, aparatos tecnológicos, vehículos de transporte, máquinas y herramientas industriales desde el siglo XVI hasta la actualidad, ¿Cómo se ha reunido esta gran colección?

Como le comentaba, somos un museo relativamente joven que surgió sin colección, y crearla ha sido una de las prioridades de la institución. Este empeño no respondía al afán de atesorar objetos, sino a la conciencia de que este patrimonio se estaba perdiendo. El MUNCYT ha sido una institución pionera en la identificación, recuperación y puesta en valor de piezas que, en su momento, no despertaban interés y corrían el riesgo de desaparecer, y que hoy a nadie se le escapa su valor. Estoy hablando de maquinaria industrial obsoleta, equipos de laboratorio, etc.

Las vías por las que el museo ha ido creando esta colección han sido, principalmente, la compra y la donación. Otra parte importante de las piezas que se exhiben en el museo son depósito de otras instituciones. Desde hace unos años, los presupuestos disponibles para la adquisición de piezas son cada vez más limitados y prácticamente todas las piezas que ingresan en la colección proceden de donaciones de particulares e instituciones.

¿Cómo se pueden efectuar estas donaciones?

La donación de una pieza al museo sigue un procedimiento sencillo. Cuando un particular o institución tiene un objeto, equipo, documento o cualquier otro bien que



Entrada al Museo en el madrileño Paseo de las Delicias.

desee donar al museo, puede ponerse en contacto con nosotros a través de un formulario disponible en nuestra web.

El museo lo estudia valorando su encaje en la colección, y tomamos la decisión de solicitar o no al Ministerio de Cultura y Deporte (que es quien tiene la potestad de aceptar las donaciones realizadas al Estado) su aceptación. Esta decisión no es sencilla, porque una vez que concluya el proceso y la pieza pase a formar parte de la colección del museo será considerada Bien de Interés Cultural, que es la figura máxima de protección prevista en la legislación, y que implica para el museo el compromiso de conservarla, estudiarla y difundirla.

Desde su punto de vista, ¿Cómo podría establecerse una relación fructífera entre el MUNCYT y el Colegio Profesional de Docentes, del que forman parte muchos profesores con titulaciones de ámbito científico?

El MUNCYT está abierto a establecer puentes de colaboración con otras instituciones con las que compartir intereses y objetivos. Estamos seguros de que esta es la forma más estimulante de avanzar y nos ayuda a todos a abandonar las zonas de confort en las que a menudo desarrollamos nuestro trabajo.

Sin duda, el Colegio Profesional de Docentes sería para nosotros un valioso compañero de viaje. Para el museo, contar con la visión y la experiencia de los profesionales de la enseñanza le permitiría mejorar la calidad de su oferta de actividades dirigidas a estos segmentos de público, y estoy segura de que los docentes encontrarán en el museo un recurso valioso para trabajar las materias desde otras perspectivas. Juntos podremos avanzar mejor que por separado en la investigación sobre la didáctica de las STEM, campo en el que nuestros intereses convergen más claramente.

Me tomaré esta pregunta como una invitación. Cuando quieran, nos sentamos... ■

El programa **MentorActúa** de observación entre iguales de la Comunidad de Madrid

¿Has observado alguna vez en detalle las diferencias de organización de un centro educativo? ¿Te has parado a pensar en cómo los espacios y el entorno influyen en las prácticas docentes? ¿Has detectado cómo condiciona la distribución de los espacios y edificios la vida de un centro? ¿Has intercambiado prácticas educativas y proyectos de centro con otros centros educativos? ¿Has entrado a observar la práctica docente de algún compañero o han entrado a visitarte para compartir experiencias? **MentorActúa** permite responder afirmativamente a todas estas preguntas.

El Programa Piloto de Mentorización y Acompañamiento se puso en marcha en el curso 2015-2016, en centros públicos bilingües de Educación Primaria y Secundaria, a través de la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Ello permitió a los docentes de la Región participar en un nuevo formato de formación cuya finalidad es crear un entorno de comunicación y diálogo dentro de la comunidad educativa y aportar visibilidad a las buenas prácticas que se llevan a cabo en los centros educativos, así como favorecer su intercambio.

Dada la experiencia positiva del Programa y la alta valoración recibida por parte de los participantes, durante los siguientes cursos se han ido ampliando las temáticas y las opciones de participación de los centros, como se detalla más adelante.

Los emparejamientos pueden hacerse con centros de cualquier localidad de la Comunidad de Madrid y combinando etapas educativas. Además, todos los participantes comparten espacio en un aula virtual de EducaMadrid, lo que facilita el intercambio de experiencias y buenas prácticas observadas en las distintas visitas a los centros a lo largo del curso.

Los antecedentes de este programa formativo, pionero en España, hay que buscarlos en diversas publicaciones internacionales que muestran, en general, la

poca observación docente que existe en las aulas españolas. The **OECD Review on Evaluation and Assessment Framework for Improving School Outcomes** (OCDE, 2013) sugiere una serie de medidas políticas relacionadas con la evaluación de los docentes y la mejora de su profesionalidad, y es la colaboración entre profesores un elemento relevante en la mejora de la docencia.

Por su parte, el Estudio **TALIS (Teaching and Learning International Survey)** de la OCDE muestra que en España la práctica de observación entre profesores es muy baja, cuando los estudios internacionales lo reconocen como la mejor práctica de actualización y formación profesional.

En la Comunidad de Madrid, y en el marco de las actividades formativas del programa bilingüe, se venían realizando actividades de observación y práctica docente en Reino Unido, EEUU y Canadá, pero el alcance era limitado. Con el **Programa MentorActúa**, se amplía el impacto de esta tipología de formación cuyos objetivos se resumen en la **figura 1**.

Los docentes tienen la posibilidad de visitar los centros y las aulas de otros docentes para renovar y dinamizar el cambio pedagógico y metodológico a través de la observación y el intercambio de experiencias a lo largo del curso en el marco de un Programa cuya evolución desde su origen ha sido como sigue:

- › **Curso 2015-2016:** da comienzo el Programa Piloto de Mentorización y Acompañamiento centrado en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid.
- › **Curso 2016-2017:** el Programa se abre a todos los centros educativos con el foco en diversas temáticas, como el **proyecto lingüístico de centro, la convivencia y las nuevas metodologías**, potenciando la observación activa, la reflexión y el intercambio de buenas prácticas docentes en las tres áreas citadas y con las Tecnologías de la Información y la Comunicación de forma transversal a todas ellas.
- › **Curso 2017-2018:** el Programa pasa a denominarse **MentorActúa** y se añade la posibilidad de trabajar específicamente con las **áreas STEAM**. Además, se desarrolla una nueva modalidad para los seis centros **históricos de Madrid** en relación a la conservación y uso de su patrimonio histórico.
- › **Curso 2018-2019:** continúan todas las modalidades activas y, además, se desarrolla un nuevo piloto en el que participan **centros madrileños con centros de Castilla y León**.



Figura1. Objetivos del Programa MentorActúa e impacto educativo.

En la **tabla 1** se muestran algunas de las temáticas concretas de observación que se trabajan en cada una de las modalidades.

El soporte y seguimiento de la actividad se realiza a través de una plataforma Moodle, donde se proporciona orientación específica sobre la observación, sobre qué mirar, en qué centrar la atención, qué preguntar y cuáles son los elementos a destacables de la actividad docente, centrándose en tres principios:

- › El centro y su entorno exterior.
- › El centro y sus espacios interiores.
- › La observación de la práctica docente.

Los participantes tienen también a su disposición material de referencia para las distintas áreas de trabajo y cuentan con los Foros como canal de comunicación entre todos los participantes y con el soporte de los asesores de formación de los Centros Territoriales.

El curso sigue una **estructura de seis visitas** de las que se compone el Programa en los términos establecidos para cada una de ellas, precedidas por una sesión inicial orientativa, conforme a la gráfica que se muestra en la **figura 2**, y que concluye con una Jornada Final conjunta de intercambio de experiencias de todos los centros participantes.

Tras la primera reunión conjunta de todos los centros donde se les presentan las actividades y se conocen los participantes, comienzan una serie de visitas que se van alternando de un centro a otro para ir analizando todos los detalles de su actividad:

› La **primera visita** se centra en mostrar el uso didáctico y pedagógico de los exteriores, los patios, los espacios de comunicación entre edificios, los jardines, etc., así como la integración educativa del entorno: bibliotecas, polideportivos, parques..., y la participación del centro educativo en distintas actividades, presenciales o en la red.

› En la **segunda visita**, que se realiza en el otro centro participante, se analiza la proyección educativa del centro en su entorno y, a continuación, la observación se centra en las zonas comunes interiores y su distribución: pasillos, vestíbulos, galerías de comunicación y su aprovechamiento pedagógico vinculado a otros espacios como la biblioteca, el salón de actos o la sala polivalente, la sala de profesores, el comedor escolar, etc.

› En la **tercera visita** se vuelve al primer centro visitado y se observan los espacios comunes interiores y también los espacios concretos del aula, la posición de las piza-

Proyecto Lingüístico de Centro Desarrollo Lenguaje Científico STEAM	Metodologías activas	Convivencia
TIC tools; Phonics; Drama and Games; Lessonplanning; recursos educativos; PFL; Auxiliares de conversación; el inglés científico; difusión internacional; la comunicación en las RRSS y los medios; actividades no curriculares; Evaluaciones externas...	Emprendimiento; mindfulness; trabajo cooperativo; integración TIC; Flippedclassroom; ABP; PFL; Evaluación; Planificación de clases; design thinking; creatividad; liderazgo...	Coaching; Técnicas, estrategias y recursos para alumnos con Necesidades; seguridad en la Red y en el uso de las TIC; bullying; inteligencia emocional...

Tabla 1.

rras, la tipología del mobiliario y su disposición, los elementos singulares de aulas específicas de informática, laboratorios, gimnasio, tecnología, etc.

› Durante todas estas visitas se potencian los vínculos y la confianza entre los equipos de docentes participantes, de tal forma que, en la **cuarta visita**, además de conocer los espacios de aula y materiales curriculares empleados en el centro educativo, se planifica la observación docente en horario lectivo.

› Se trata, por tanto, en la **quinta visita**, de observar la gestión del aula por parte del profesor, la forma en la que modula su voz, los espacios de silencio, cómo se cambia de actividad a lo largo de un periodo, cómo atiende a la diversidad, etc.

› Finalmente, en la **sexta y última visita** se reflexiona sobre todo lo aprendido y compartido a lo largo del curso.

› Por último, se celebra una **Jornada Final** con los participantes de todos los centros

para compartir sus experiencias. Mediante dinámicas de mesas redondas y la presentación de los vídeos elaborados a lo largo del curso en los que destaca todo lo positivo del centro visitado, se finaliza la actividad.

A raíz de este Programa, como se ha comentado anteriormente, se han desarrollado actuaciones en paralelo como la participación de seis institutos de carácter singular de Madrid en la edición especial de **MentorActúa Institutos Históricos: San Isidro, Ramiro de Maeztu, Isabel la Católica, Cervantes, Lope de Vega y Cardenal Cisneros**.

El objetivo principal de esta actuación es, además de compartir buenas prácticas educativas entre los docentes, observar, poner en valor y colaborar en la difusión y gestión metodológica de los fondos históricos que atesoran estos institutos de Madrid. Ello se pone de manifiesto en las visitas por la excepcionalidad de cada edifi-

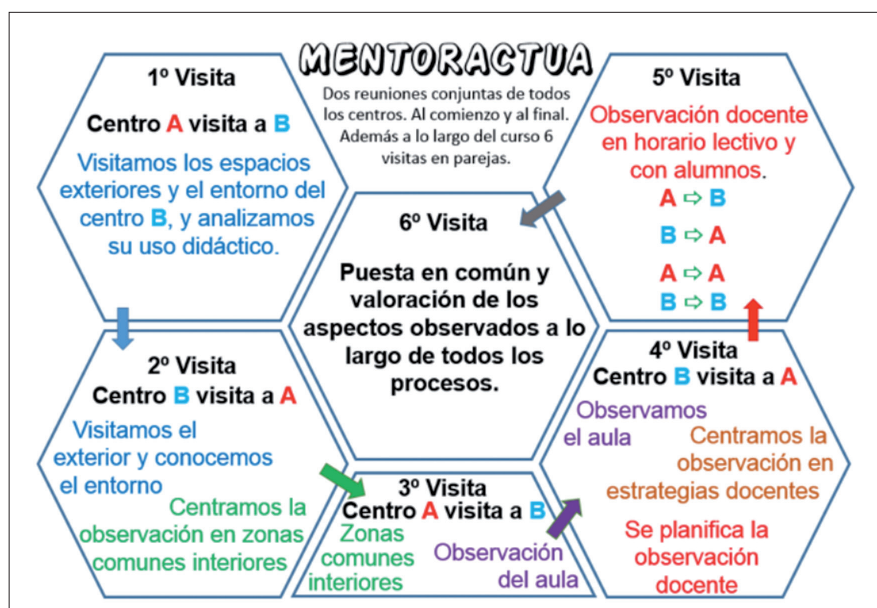


Figura 2. Estructura de visitas del Programa MentorActúa.

cio y su enclave, el contexto histórico de su creación y su evolución como centro educativo, el acceso a documentos académicos de personajes ilustres que realizaron en el pasado estudios en el centro, así como el análisis de la aplicación de los recursos metodológicos del IES en su contexto.

En el presente curso se ha convocado una nueva edición de **MentorActúa Institutos Históricos** que se desarrolla teniendo como centro sede la **Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (ESCRBC)**. La elección de este emplazamiento contribuye de forma determinante a enriquecer esta oferta formativa para los docentes participantes en el Programa, al ofrecer un contexto idóneo a través, tanto de sus instalaciones, como de las aportaciones de sus expertos en materia de restauración, conservación y catalogación.

Fruto de esta actividad, se ha diseñado una **asignatura de libre configuración autonómica "Taller de investigación multidisciplinar del patrimonio"**, cuyo principal objetivo es introducir al alumnado en la investigación histórica y científica desde un punto de vista integrador, es decir, abordando la cultura como un concepto único para fomentar la interdisciplinariedad y facilitar la comunicación entre las Ciencias y las Humanidades, algo de gran importancia en nuestros días. El alumnado aprenderá estrategias de documentación e investigación en 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, y adquirirá las herramientas necesarias para comprender cómo se construye la historia y el conocimiento en general, para mejorar la sensibilidad hacia las manifestaciones científicas, artísticas y creativas de épocas pasadas y para aumentar su capacidad de disfrutar con las actividades culturales.

Además, con la finalidad de seguir ampliando los ámbitos de actuación de programas basados en la observación docente y la colaboración entre centros educativos como modalidad de formación para el desarrollo profesional docente, la **Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid**, a través de la **Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio**, y la **Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León**, a través de la **Dirección General de Innovación y Equidad Educativa**, han puesto en marcha para el presente curso 2018-2019 una experiencia piloto de colaboración mediante el emparejamiento de centros de la Comunidad de Madrid y de la Comunidad de Castilla y León. Este intercam-

bio de experiencias aúna dos proyectos de innovación educativa que se vienen desarrollando en **Madrid (MentorActúa)** y **Castilla y León (Observa_Acción)** respectivamente, y ofrece un contexto coordinado que permite desarrollar planes de actuación conjuntos.

El **CEIP Príncipe de Asturias de Navacerrada (Madrid)** y el **IES Sabino Fernández Campo de Robledo de Chavela (Madrid)** están trabajando de forma colaborativa con el **CEIP Arcipreste de Hita de El Espinar (Segovia)** y el **IES Claudio Sánchez Albornoz de El Tiemblo (Ávila)**, respectivamente, para realizar un análisis tanto del contexto educativo como del desarrollo de proyectos singulares en el marco del Proyecto Lingüístico de centro.

Desde que la Comunidad de Madrid comenzó esta actividad formativa, otras CCAA han ido sumándose a proyectos similares: **Observa_Acción** en Castilla y León, Asturias, Galicia y La Rioja, **Mira y Actúa** en Aragón y **Escuelas Mentoras** en Andalucía, entre otras.

En resumen, un total de 295 centros y 1930 docentes han participado en

MentorActúa. En algunos casos, se han dado participaciones en convocatorias sucesivas con el objetivo de implantar y consolidar prácticas innovadoras de forma eficaz. En otras ocasiones, se ha dado continuidad a esta formación a través de seminarios y proyectos de formación en centros focalizados en aspectos concretos sobre alguno de los temas tratados.

En próximas ediciones de **MentorActúa**, está previsto ampliar las actuaciones del Programa impulsando la participación de centros de Educación Especial, se facilitará el trabajo colaborativo entre docentes de centros no universitarios con el profesorado de la Facultad de Pedagogía de la UCM y se seguirán coordinando acciones con otras Comunidades Autónomas para impulsar el intercambio de buenas prácticas educativas. ■

David Cervera Olivares, *Subdirector General de Programas de Innovación*

María Antonia Fernández Yubero,
Asesora Técnico Docente de la SG de Programas de Innovación

Anexo I:

En los siguientes *links* a la mediateca de EducaMadrid se muestran los vídeos que realizaron los centros tras su participación en el programa. Se incluyen algunos a modo de ejemplo:

- CEIP Blas de Otero. - IES Rayuela URL.
- CEIP Los Olivos. - CEIP Mario Vargas Llosa URL.
- CEIP Los Álamos. - CEIP Ciudad de Jaén URL.
- CEIP Nuestra Señora de la Almudena. - IES Conde de Orgaz URL.
- CEIP Virgen de Navalazarza. - IES San Agustín de Guadalix.

Anexo II:

En relación al programa **MentorActúa Institutos Históricos**, se pueden ver los vídeos elaborados en colaboración con la Consejería de Educación en los siguientes *links*:

IES Cardenal Cisneros: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/es5nc8ivi3epe8uf>

IES Lope de Vega: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/g575canykhntmxki>

IES San Isidro: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/u482tljgm5ghusmk>

IES Isabel La Católica: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/yxhowgaarxes5y6n>

IES Cervantes: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/yf26uain1ybsh49r>

IES Ramiro de Maeztu: <https://mediateca.educa.madrid.org/video/zj1y3x8bn8gh1ebw>

Vídeo conjunto de todos los IES Históricos:

<https://mediateca.educa.madrid.org/video/uw2m7ukhgzm566os>

Vídeo presentación IES Históricos:

<https://mediateca.educa.madrid.org/video/dber7tcs6d98au8n>

ORTOGRAFÍA

de las formas verbales (II)

FERNANDO CARRATALÁ

Doctor en Filología Hispánica

Inventario de verbos cuya escritura regulan determinadas reglas ortográficas

Aunque la utilidad pedagógica de ciertas reglas pueda ponerse en duda –por su reducido universo de aplicación o por aplicarse a vocablos que no forman parte de la expresión habitual–, es cierto que en el ámbito de la ortografía verbal podrían resultar útiles en determinados casos. En este sentido, hemos recopilado algunas reglas que pueden acompañar a la enseñanza de la morfología verbal; y ofrecemos la práctica totalidad de los verbos a los que son de aplicación, para que el sentido común del docente, en función del curso en el que imparte clase, del nivel de maduración de sus alumnos y de su mayor o menor riqueza de vocabulario, pueda extraer las palabras que considere más idóneas.

Regla: Se escriben con *b* las terminaciones *-aba*, *-abas*, *-ábamos*, *-abais*, *-aban* del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo de los verbos de la primera conjugación; y también las formas de este mismo tiempo del verbo *ir*.

Tiempos a los que afecta	Relación de verbos
Pretérito imperfecto de indicativo de cualquier verbo de la primera conjugación.	Verbos cuyo infinitivo termina en <i>-ar</i> : <i>bajaba</i> , <i>cantabas</i> , <i>rogábamos</i> , <i>sudabais</i> , <i>trabajaban...</i> <i>iba</i> , <i>ibas</i> , <i>ibamos</i> , <i>ibais</i> , <i>iban</i> .

Regla: Se escriben con *v* en representación del fonema /b/ todas las formas verbales que contienen este fonema, a excepción de las del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo, y corresponden a verbos cuyo infinitivo carece de él.

Tiempos a los que afecta	Relación de verbos
Pretérito perfecto simple (<i>anduve</i>).	<i>andar</i> <i>mantener</i>
Pretérito imperfecto de subjuntivo (<i>estuviera/estuviese</i>).	<i>desandar</i> <i>obtener</i>
Futuro imperfecto de subjuntivo (<i>tuviera</i>).	<i>estar</i> <i>retener</i>
Tiempos del grupo de presente del verbo <i>ir</i> : indicativo: <i>voy</i> ; subjuntivo: <i>vaya</i> ; e imperativo: <i>ve</i> .	<i>tener</i> <i>sostener</i>
	<i>abstenerse</i>
	<i>atenerse</i> <i>ir</i>
	<i>contener</i>
	<i>detener</i>
	<i>entretener</i>

Regla: Se escriben con *j* en representación del fonema /j/ ante /e/, /i/ todas las formas verbales que contienen este fonema y corresponden a verbos cuyo infinitivo carece de él.

Tiempos a los que afecta	Relación de verbos
Pretérito perfecto simple (<i>traje</i>).	traer (y derivados):
Pretérito imperfecto de subjuntivo (<i>dijera/dijese</i>).	<i>abstraer</i>
Futuro imperfecto de subjuntivo (<i>condujere</i>).	<i>atraer</i>
	<i>contraer</i>
	<i>desatraer</i>
	<i>detraer</i>
	<i>distraer</i>
	<i>extraer</i>
	<i>maltraer</i>
	<i>retraer</i>
	<i>retrotraer</i>
	<i>substraer</i>
	decir (y derivados):
	<i>antedecir</i>
	<i>bendecir</i>
	<i>contradecir</i>
	<i>desdecir</i>
	<i>interdecir</i>
	<i>maldecir</i>
	<i>predecir</i>
	Relación de verbos acabados en <i>-ducir</i>
	<i>aducir</i>
	<i>coproducir</i>
	<i>deducir</i>
	<i>educir</i>
	<i>inducir</i>
	<i>introducir</i>
	<i>producir</i>
	<i>reconducir</i>
	<i>reducir</i>
	<i>reproducir</i>
	<i>seducir</i>
	<i>traducir</i>



Regla: Se escriben con *g* en representación del fonema /j/ ante /e/, /i/ los verbos terminados en *-ger*, *-gir*, a excepción de *tejer* (y sus derivados) y *crujir*.

Tiempos a los que afecta

La regla solo afecta a las formas de los verbos en *-ger* y *-gir* en las que el fonema /j/ antecede a las vocales /e/, /i/; las formas de estos verbos en las que este fonema antecede a las vocales /a/ (todas las del presente de subjuntivo) y /o/ (primera persona del singular del presente de indicativo) se escriben necesariamente con *j*.

EXCEPCIONES

mejer
tejer
destejer
entretejer
retejer

brujir/grujir
crujir
recrijir

Relación de verbos

infinitivo en -ger:

asperger
converger
desproteger
emerger
proteger
coger
acoger
descoger
desencoger
encoger
entrecoger
escoger
recoger
sobrecoger

infinitivo en -gir:

afligir
astringir
atingir
codirigir
colegir
compungir
constringir
convergir
corregir
dirigir
divergir

elegir
erigir
exigir
 fingir
frangir
fulgir
fungir
infligir
infringir
insurgir
mugir
recolegir
reelegir
refringir
refulgir
regir
restringir
resurgir
rugir
sumergir
surgir
teledirigir
tangir
transigir
ungir
urgir

Regla: Se escriben con *y* en representación del fonema /y/ todas las formas verbales que contienen este fonema y corresponden a verbos cuyo infinitivo carece de él.

Tiempos a los que afecta

Tercera persona del singular y plural del pretérito perfecto simple (*cayó/cayeron*).
Pretérito imperfecto de subjuntivo (*leyera/leyese*).
Futuro imperfecto de subjuntivo (*oyere*).
Gerundio (*concluyendo*).
Presente de subjuntivo del verbo haber (*haya, hayas...*).
Presente de subjuntivo y gerundio del verbo ir (*vaya, vayas...; yendo*).

Relación de verbos

caer
oír
raer

infinitivo en -eer:

creer
desposeer
desproveer
leer
poseer
proveer
sobreseer

infinitivo en -uir:

afluir
atribuir
circuir
concluir
confluir
constituir
construir
contribuir
derruir
desobstruir
destituir
destruir
difluir
diluír
diminuir
disminuir
distribuir
efluir
estatuír
excluir
fluír
fruir
gruír

huir
imbuir
incluir
influir
inmiscuir
instituir
instruir
intuir
irruir
luir¹
luir²
muir
obstruir
ocluir
prostituir
recluir
reconstituír
reconstruir
redarguír
redistribuir
refluir
rehuír
restituír
retribuír
substituír
tribuir

Regla: Se escriben con *b* los verbos terminados en *-bir*, a excepción de *hervir*, *servir*, *vivir* y sus compuestos y derivados.

Tiempos a los que afecta

Todas las formas verbales, a excepción del participio irregular del verbo *escribir* (*escrito*) y sus compuestos y derivados.

EXCEPCIONES

hervir *servir*
rehervir *deservir*

vivir
desvivirse
revivir
sobrevivir

Relación de verbos

apercibir
cohibir
concebir
desinhibir
exhibir
incumbir
inhibir
percibir
subir
sucumbir

escribir
adscribir
circunscribir
describir
inscribir
manuscribir
prescribir
proscribir
reescribir
subscribir
transcribir

Insistimos, pues, en el hecho de que un porcentaje elevado de errores ortográficos se concentra en la escritura de determinados tiempos verbales; errores que podrían evitarse si se afrontaran desde una perspectiva gramatical –y no solo desde el ámbito estrictamente ortográfico– ciertas reglas. Y, a modo de ejemplo, hemos recogido algunas reglas que tienen implicaciones directas en la forma en que deben escribirse muchos verbos con irregularidades en su conjugación; así como su ámbito de aplicación. Y si hemos ofrecido estas retahílas de verbos en infinitivo es porque en muchas de las formas de su conjugación se concentra un buen número de errores ortográficos. Para el profesor, su conocimiento puede resultar indispensable. ■

ortografía



Imagen de la exposición permanente La Economía en Acción del Banco de la Reserva Federal en Dallas.

"Españoles por el mundo": Evolución y Determinantes (2002-2019)

El número de residentes españoles censados en el extranjero ha crecido en casi 900.000 personas con la recesión (desde principios de 2008) y roza los 2,1 millones en marzo de 2019. El Censo Electoral de Residentes Ausentes (CERA) que mantiene la Oficina del Censo Electoral, encuadrada en el Instituto Nacional de Estadística, cerró el 1 de marzo de 2019 con 2.096.540 inscritos (un 5,7% del censo electoral de españoles residentes en España y en el extranjero). En algunas provincias, los residentes ausentes rondan o incluso superan el 10% del censo electoral provincial (suponen el 27,9% en Ourense, el 19,3% en Lugo, el 14,6% en La Coruña y Pontevedra, el 12,1% en el Principado de Asturias, el 11,9% en Zamora, el 11,7% en Santa Cruz de Tenerife, el 10,8% en León y el 9,9% en Salamanca).

Estas cifras suponen un cambio muy significativo en el censo de residentes ausentes, dado que los casi 2,1 millones de marzo de 2019 doblan el número de inscritos en el CERA a 1 de enero de 2002, cuando estos eran solamente 1.025.346 (un 3% del censo electoral). De los 1.071.194 de españoles (en cifras netas) en que se han incrementado las listas del CERA desde el 1 de enero de 2002, 886.465 (el 82,75% del total del incremento) se han registrado desde febrero de 2008, a raíz de la crisis económica. Por contra, el Censo Electoral de Españoles Residentes en España (CER) se ha incrementado de forma más gradual durante todo este período, pasando de 33.169.675 inscritos en enero de 2002 a 33.726.724 en febrero de 2008 y a 34.700.373 en marzo de 2019.

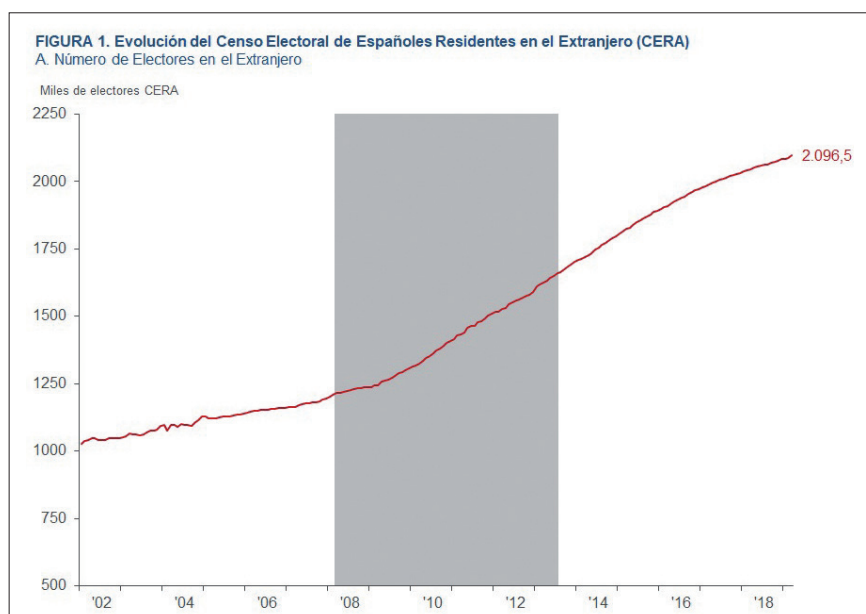
El punto de inflexión en el número de residentes ausentes (cuyo crecimiento se acelera con la recesión) se puede observar claramente en los datos de la serie temporal de residentes ausentes inscritos en el CERA (Figura 1 a y b). La tendencia al alza en el número de residentes ausentes

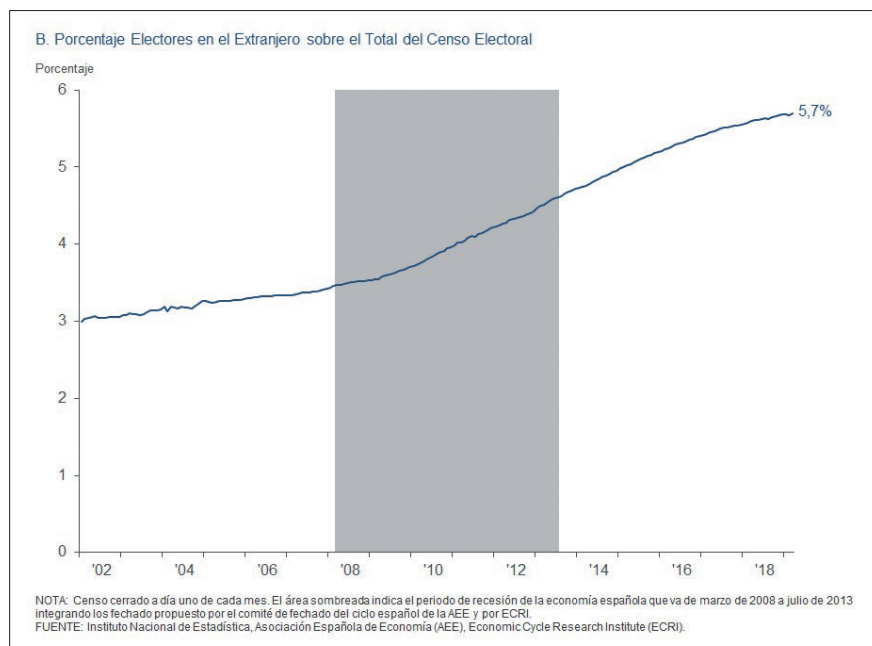
se ha mantenido durante la última década, aun cuando la recuperación económica empezó a consolidarse ya en el año 2013. Se percibe una ligera moderación en la tasa

de crecimiento desde el 2017, pero todavía sin dar tregua a la trayectoria ascendente de la serie.

La distribución geográfica de los residentes ausentes ha variado notablemente desde 2008. El CERA contabiliza a aquellos ciudadanos españoles mayores de edad que conservan la nacionalidad española tras asentarse en el extranjero. También incluye a aquellos que, habiendo adquirido la nacionalidad por residencia en España o habiéndola recuperado apelando a sus ancestros españoles (cuyos padres o abuelos emigrantes eran de origen español), residen en el extranjero de forma continuada. Así pues, los cambios en el CERA que se observan entre enero de 2002 y marzo de 2019 reflejan tanto patrones migratorios actuales como las migraciones de las dos generaciones precedentes que lo han sido o lo son de permanencia a medio plazo (no temporal) o de reasentamiento en el país de destino (Figura 2).

La legislación sobre la adquisición y conservación de la nacionalidad española juega un papel notable en la evolución de los registros del CERA y esta tiende a priorizar las relaciones dentro de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. En el período de 2002 a 2019, es notorio que la recuperación de la nacionalidad española ha tenido un gran empuje en países que han pasado o están pasando por severas dificultades económicas, como Argentina, Cuba y Venezuela. Argentina ha pasado de contar con 182.537 residentes ausentes en enero de 2002 a 420.668 en marzo de 2019; Cuba ha pasado de 17.818 a 137.200; y Venezuela de 93.676 a 128.719. Parte de quienes han conseguido recuperar





La lengua común y las relaciones históricas son cruciales para entender los cambios en el CERA desde 2008, con un papel creciente del inglés como lengua extranjera. De los 886.465 españoles en que se han incrementado las listas del CERA entre febrero de 2008 y marzo de 2019, 540.726 se han contabilizado en Iberoamérica (un 61% del incremento total) (Figura 3). Cabe destacar el incremento de 158.225 personas registrado en Argentina, y de 101.235 en Cuba; pero también los notables incrementos en la franja costera del Pacífico Sur (+100.005), México (+66.824) y Brasil (+46.426).

Sin embargo, quizá lo más significativo de estos datos sea lo que revelan sobre aquellos países de destino donde el español no es la lengua dominante. Aquí es precisamente donde más se hace notar la emigración que comenzó con la crisis de 2008, así como el papel del inglés como lengua franca global para las nuevas generaciones de españoles. El incremento del CERA en países de lengua inglesa (en EE.UU. y Reino Unido en particular) ha sido de 147.878 personas entre febrero de 2008 y marzo de 2009, mientras que el CERA en los destinos tradicionales de migraciones anteriores donde dominan el francés o el alemán ha crecido en 138.973 personas.

En EE.UU., el CERA ha ganado 73.836 inscritos entre febrero de 2008 y marzo de 2019, en parte por la solidez y diversificación de su economía, pero en parte, también, por la pujanza del español como segunda lengua en el país. Las oportunidades económicas y la cercanía geográfica del Reino Unido han contribuido al incremento de 57.935 inscritos en el CERA durante este mismo período. Por contra, más allá

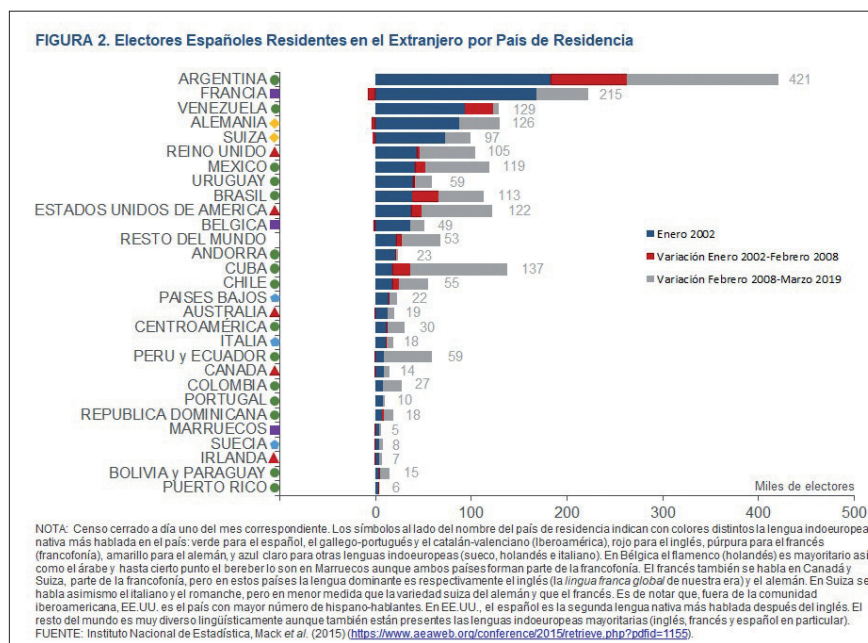
la nacionalidad española de sus padres o abuelos, lo han hecho para buscar nuevas oportunidades en España, pero también en otras partes de Iberoamérica e incluso en otros países (por ejemplo, en EE.UU.). En este sentido, algunos de ellos aparecen en los registros de residentes ausentes del CERA en diferentes destinos (a menos que lleguen a España), en vez de en sus países de origen. Esta dinámica nos retrotrae a los patrones de emigración de nuestros abuelos e incluso de nuestros padres (buscando "hacer las Américas").

Los datos del CERA también reflejan el impacto de la emigración hacia Europa (el "vente a Alemania, Pepe" de nuestros padres), como se aprecia en los datos del CERA para Alemania, Suiza, Francia y el Benelux (Bélgica, Holanda y Luxemburgo). Estos países de la Europa continental, junto con Iberoamérica, han sido destino tradicional de la emigración española y continúan atrayendo a un gran número de emigrantes. La colonia española en Francia ha alcanzado los 214.574 en marzo de 2019 y es la segunda más numerosa del mundo, detrás de Argentina. Los españoles censados en Alemania alcanzan la cifra de 125.653; en Suiza son 96.758; y, en el Benelux, han llegado a 75.573 en marzo de 2019.

La evolución del CERA que se inicia con la recesión económica en 2008 también refleja la emigración de la última década que, de hecho, parece condicionada por el cambio lingüístico en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hasta inicios de los 70, el francés fue el idioma extranjero dominante en España. A partir de ese momento, sin embargo, el francés empezó a ser desplazado por el inglés, que es ahora la lengua extranjera más enseñada. Esto ha

dividido a dos generaciones de españoles: la que en el colegio estudió francés y la que estudió inglés.

La reciente emigración española ha continuado favoreciendo la relocalización hacia países iberoamericanos con condiciones económicas estables (la costa del Pacífico Sur, incluyendo Colombia, Perú, Ecuador y Chile, además de México y Brasil) con los que se comparte una lengua común y estrechos lazos históricos y culturales. Por contra, los flujos migratorios de la última década muestran características diferentes a los de anteriores migraciones, en parte porque la emigración actual ha variado en favor de destinos donde predomina el inglés, en lugar de países donde prevalecen el alemán y, especialmente, el francés.



de las históricas relaciones con Suiza y con estados miembros de la zona euro, como Francia, Alemania y el Benelux que preceden con mucho al euro, la Unión Europea (excluyendo al Reino Unido) ha sido un destino secundario para los españoles en busca de oportunidades en el exterior.

Los datos del Censo Electoral sugieren que la prevalencia adquirida por el inglés como principal lengua extranjera en España ha contribuido a reorientar la emigración al extranjero hacia países de lengua inglesa, en detrimento de aquellos donde se habla francés o alemán. En el mundo de la bolsa se habla de *sobreponderar* para la recomendación de aumentar la participación en cartera de un determinado activo por encima de la proporción que tiene; y, al contrario, se habla de *infraponderar* para la recomendación de reducir la participación de dicho activo en cartera. Aplicando esta misma idea a la variación del CERA entre febrero de 2008 y marzo de 2019, ¿qué áreas lingüísticas se han infraponderado y cuáles se han sobreponderado por los residentes ausentes que se han inscrito durante este período?

El incremento de la población de residentes ausentes en el extranjero se ha concentrado notablemente en países de predominio lingüístico del español o del gallego-portugués (Tabla 1). Sin embargo, lo interesante es que en Iberoamérica las grandes economías (México y Brasil) y países tradicionalmente con menor presencia de una colonia española (como los países de la costa pacífica de Sudamérica) son las áreas que han resultado sobreponderadas. Países avanzados donde predomina el inglés (especialmente en EE.UU. y Reino Unido) también han sido sobreponderados

TABLA 1. Ponderaciones del Censo Electoral de Residentes Ausentes (CERA) entre Febrero de 2008 y Marzo de 2019 Por Áreas de Predominio Lingüístico

	Ponderación		Variación Febrero 2008-Marzo 2019	Tendencia Febrero 2008-Marzo 2019
	CERA Febrero 2008	CERA Marzo 2019	Contribución	
Otras Lenguas Indoeuropeas	2,5%	2,3%	2,1%	Infraponderado
Resto del Mundo	2,3%	3,2%	4,5%	Sobreponderado
Alemán	12,7%	10,6%	7,7%	Infraponderado
Francés	16,4%	12,8%	8,0%	Infraponderado
Inglés	9,8%	12,7%	16,7%	Sobreponderado
Español / Gallego-Portugués	56,3%	58,3%	61,0%	
Argentina, Cuba, Venezuela	34,8%	32,7%	29,9%	Infraponderado
Resto Iberoamérica	21,5%	25,6%	31,1%	Sobreponderado
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	

NOTA: Ibidem, Figura 2. Tanto por ciento del CERA en febrero de 2008 y en marzo de 2019 así como de la variación entre ambas fechas.
FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, Mack et al. (2015) (<https://www.aeaweb.org/conference/2015/retrieve.php?pdfid=1155>).

durante esta última década, mientras que aquellos donde el francés y el alemán son dominantes han resultado infraponderados. La ponderación de países avanzados de lengua inglesa ha crecido del 9,8% en febrero de 2008 al 12,7% en marzo de 2019. Por contra, la proporción de residentes ausentes en países de lengua francesa ha decaído del 16,4% al 12,8%, y la de residentes ausentes en países de lengua alemana del 12,7% al 10,6%.

La importancia del multilingüismo y el uso del inglés como lengua franca preferente son factores significativos en la emigración y asentamiento de españoles en el exterior de la última década. Existe cada vez un mayor reconocimiento acerca de la importancia del lenguaje como cauce de comunicación en las relaciones económicas internacionales. La evolución del CERA entre enero de 2002 y marzo de 2019 parece apuntar en esa misma dirección. El hablar una lengua común juega un papel muy importante en la orientación de la emigración de larga duración o de reasentamiento. Además de esto, las segundas lenguas (lenguas extranjeras) contribuyen a reducir las trabas lingüísticas a la emigración, algo que parece confirmarse en la evolución de

los datos del CERA en el período de emigración que siguió a la recesión de 2008. Es más, la evidencia del CERA también sugiere que la irrupción del inglés como lengua franca global y la marginalización del francés y el alemán en el sistema educativo español han contribuido significativamente al desvío de la emigración hacia países de lengua inglesa, en detrimento de países tradicionales de acogida de emigrantes españoles donde predomina el francés o el alemán. Es significativo, además, que el país no iberoamericano que ha registrado el mayor incremento de inscritos en el CERA sea EE.UU. (quedando tan solo por detrás de los aumentos registrados en Argentina, Cuba y los países de la franja costa del Pacífico Sur) –precisamente un país donde las dos lenguas nativas más habladas son, por este orden, el inglés y el español–. ■

Enrique Martínez-García

Economista de Investigación Senior
y Asesor en el Banco de la Reserva
Federal en Dallas
(Federal Reserve Bank of Dallas).

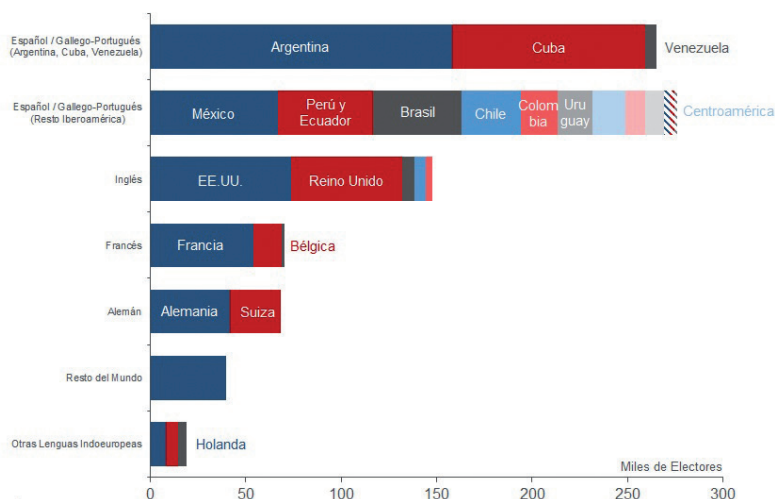
Referencias de Interés

Martínez-García, Enrique y Valerie Grossman. 2016. "Consequences of the Euro: Monetary Union, Economic Disunion?". Federal Reserve Bank of Dallas Economic Letter, 11 (2): 1–4.
<https://ssrn.com/abstract=2767363>

Martínez-García, Enrique, María Teresa Martínez-García y Adrienne Mack. 2015. "Speaking of Trade: Quantifying the Contribution of Multilingualism to Overcome the Language Barriers to Trade". Mimeo, Federal Reserve Bank of Dallas.
<https://www.aeaweb.org/conference/2015/retrieve.php?pdfid=1155>

Agradecimientos: Agradezco la asistencia de Michael Morris, y lo mucho aprendido sobre lingüística de María Teresa Martínez-García, con la que he venido trabajando en la intersección entre lenguaje y economía durante muchos años.

FIGURA 3. Variación en el Censo Electoral de Residentes Ausentes (CERA) entre Febrero de 2008 y Marzo de 2019 Por Áreas de Predominio Lingüístico



NOTA: Ibidem, Figura 2.
FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, Mack et al. (2015) (<https://www.aeaweb.org/conference/2015/retrieve.php?pdfid=1155>).

III Premio

III Premio de Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato 2019 Organizado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid

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

Los Premios se convocan de acuerdo con las siguientes bases:

- 1. Participantes.** Alumnos españoles, o con residencia en España, que hayan realizado este Máster en cualquiera de las Universidades con sede oficial en la Comunidad de Madrid en el curso 2018-2019.
- 2. Cómo participar.** Se entregará una copia del trabajo en papel y otra en *pendrive*, firmadas con un pseudónimo escogido por el autor y acompañadas de un sobre cerrado. En el exterior del sobre figurará solo el pseudónimo y el título del trabajo. En el interior del sobre se incluirá otro sobre cerrado que contenga el pseudónimo y el nombre y apellidos del autor del trabajo, su dirección, teléfono, correo electrónico y la Universidad en la que esté matriculado. También figurará el nombre del profesor que ha dirigido el TFM, así como una carta, firmada y sellada por la Universidad, en la que figure el aval expreso del profesor para la presentación del trabajo.
- 3. Presentación de originales.** La fecha límite de entrega será el 31 de octubre de 2019, a las 19:00 horas. Los trabajos se enviarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Docentes), c/ Fuencarral 101, 3.º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano. Los trabajos deberán presentarse en castellano.
- 4. Fallo del jurado.** Se hará público en el mes de diciembre de 2019. La entrega de los premios se efectuará en la segunda quincena del mes de enero de 2020. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las aportaciones didácticas.
- 5. Premios.** Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor del mejor trabajo y un premio de 500 euros al profesor que lo haya dirigido; y un segundo premio, dotado con 600 euros, al autor del trabajo y un premio de 300 euros al profesor que lo haya dirigido. Se concederán los accésits que el Jurado considere oportunos. Los premiados recibirán la colegiación gratuita durante un año. Los premios podrán declararse desiertos.
- 6. Publicación.** Los trabajos premiados podrían ser publicados, previa cesión del autor al Colegio Oficial de Docentes de Madrid, en la colección *Profesión Docente* que edita esta corporación.
- 7.** Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la recogida de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.
- 8.** Las bases del Concurso se encuentran publicadas íntegramente en la página web del Colegio (www.cdlmadrid.org).
- 9.** La participación en el Concurso, por sí misma, implica el conocimiento y aceptación sin reservas del contenido de estas bases.

Madrid, enero de 2019



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

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



Comunidad de Madrid

Rúbrica de evaluación de los Trabajos Fin de Máster en los Premios del Máster Universitario en Formación para Profesor de E.S.O, Bachillerato, FP y enseñanza de Idiomas

Siguendo las directrices del *Sistema Universitario Español* en su adaptación a las propuestas del proceso de Bolonia, y puesto que es necesario trabajar competencias genéricas, holísticas e integradas (Cano, 2015), como el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de cara a la implantación del EEES, la elaboración de la *Rúbrica de evaluación de los trabajos de investigación de los Premios de Trabajo Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*, organizado por el *Colegio Oficial de Docentes de Madrid* ha sido posible gracias a la contribución de los miembros del Jurado, constituidos al efecto para las, hasta ahora, dos ediciones convocadas y que, comprometidos con el desarrollo real y posible del Espacio Europeo de Educación Superior, y de manera coordinada y fiable, han propuesto una herramienta de valoración muy acertada en la que se materializan y concretan los objetivos propuestos en la gestión, organización y desarrollo de estos Premios.

Con ello, se proporcionan los medios adecuados y pertinentes para la valoración del esfuerzo de los mejores alumnos españoles o que residan en España, y que hayan realizado esta titulación, al mismo tiempo que se ofrece un *Modelo orientador* que sirva como *referente y guía* para la evaluación de este tipo de trabajos, estableciendo así los indicadores oportunos en correspondencia con la distribución por bloques expuestos, en un diseño por ámbitos y acorde con la secuencia que integran los estudios y/o investigaciones de esta índole.

Así pues, se presenta la *Rúbrica de evaluación TFM* como *Modelo* de evaluación del desarrollo de las capacida-

des de los estudiantes en la construcción del conocimiento, y que garantiza la consecución de los resultados de aprendizaje y competencias a lo largo del desarrollo del Máster. Por tanto, ofrece un instrumento facilitador en la valoración de los trabajos de investigación Fin de Máster y propone criterios de evaluación acordes con las competencias que se pretenden lograr en este Módulo. Por otro lado, el documento integra, entre otras, la consideración de la aplicación de metodologías activas, innovación educativa, coordinación, conexión y racionalidad del discurso en las argumentaciones de los diferentes ámbitos del trabajo de investigación, etc. Con ello pretendemos que tanto el profesorado como los estudiantes puedan disponer de un documento con parámetros muy concretos de evaluación, y que estos sean verifica-

bles, ofreciendo así no solo criterios muy definidos con los que valorar la producción de los estudiantes, sino también pautas que puedan servir a lo largo del proceso de la dirección de estos trabajos para mejorar los procesos y procedimientos de ejecución y defensa, aportando orientaciones precisas que contribuyan a mejorar el rendimiento de los agentes implicados en la realización de los mismos.

Hay que tener muy en cuenta que las *rúbricas de evaluación* contienen un gran potencial para facilitar el trabajo tanto de los estudiantes como de los directores y los evaluadores externos al proceso, todo ello en un entorno multidisciplinar en donde los sesgos pueden ser un obstáculo derivado de los estudios de origen de cada uno de los componentes del Módulo. En este sentido, la *Rúbrica* que aquí presentamos ofrece posiciones de entendimiento y sugiere la sistematización del proceso de evaluación, así como facilita la valoración y el grado de aprendizaje adquirido por el estudiante de manera más rigurosa, proporcionando información en torno a aquellos aspectos que pueden ser susceptibles de mejora. Es decir, a través de la aplicación de esta herramienta y de la ponderación específica que de ella se derive, va a permitir que los estudiantes conozcan qué se les está evaluando, y el peso que cada actividad realizada posee en función de las competencias adquiridas. ■



Entrega de premios en la II Convocatoria de los Trabajos de investigación del Máster Universitario en Formación para Profesor de ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas.



**COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES DE MADRID Y LA DIRECCIÓN GENERAL DE INNOVACIÓN, BECAS
Y AYUDA A LA EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

Premios TFM Máster Universitario en Formación para Profesor de E.S.O. y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Título del TFM:

Fecha:

RÚBRICA de EVALUACIÓN del TFM		CRITERIOS DE EVALUACIÓN			EV. BLOQUES
INDICADORES PARA EVALUAR EN CADA UNO DE LOS BLOQUES		REGULAR (1-5)	BIEN (6-8)	MUY BIEN (9-10)	CALIFICACIÓN PONDERADA
1.- PRESENTACIÓN, FORMATO Y ESTRUCTURA (ASPECTOS FORMALES del TFM)					
1.1. Portada (presentación, datos identificativos, distribución de espacios, tipos de letra).				Calificación BLOQUE 1 15 % =	
1.2. Índice (índice general, de tablas y figuras, de abreviaturas, paginación, etc.).					
1.3. Presentación (estructura y distribución de espacios, títulos y apartados).					
1.4. Expresión literaria-redacción (vocabulario, precisión de conceptos, Ortografía y signos de puntuación, abreviaturas, etc.).					
1.5. Aplicación de las Normas APA 6.ª edición (tablas y figuras).					
1.6. Citas bibliográficas y documentales actuales de libros, artículos, monografías, etc. Aplicación de las Normas APA 6.ª edición.					
1.7. Bibliografía actualizada. APA 6.º. Referencias documentales, legislativas, etc.					
1.8. Anexos (pertinencia, complementariedad, documentación, etc.).					
2.a CONTENIDO del TFM (PROPUESTA DIDÁCTICA)					
2.1. Título (enunciado, precisión, adecuación al contenido, etc.).				Calificación BLOQUE 2a 45 % =	
2.2. Introducción al tema (ámbito, estudios previos, demarcación del tema, etc.).					
2.3. Justificación del tema (relevancia, utilidad, novedad, viabilidad/aplicabilidad).					
2.4. Marco teórico (fundamentación, aportaciones previas sobre el tema, citas, argumentos).					
2.5. Objetivos (didácticos de los contenidos, de aprendizaje, de innovación, de mejora, etc.).					
2.6. Desarrollo de los contenidos. (presentación-propuesta del docente, exposición, organización y secuenciación, actividades didácticas, evaluación: tipos, procedimientos, técnicas e instrumentos.					
2.7. Orientaciones al estudiante para el estudio, realización de actividades, exámenes, etc.					
2.8. Atención a la diversidad, tanto a nivel personal, como al grupo de aula en su conjunto.					
2.b CONTENIDO del TFM (PROPUESTA INVESTIGACIÓN)					
2.1. Delimitación del tema y formulación del problema que se investiga.				Calificación BLOQUE 2b 45 % =	
2.2. Formulación de la hipótesis de trabajo y de las variables implicadas.					
2.3. Objetivos de la investigación, generales y específicos.					
2.4. Tipo de investigación. Metodología que se emplea.					
2.5. Muestreo (universo, población, tipo de muestra, representatividad, etc.).					
2.6. Justificación del diseño de la investigación.					
2.7. Recogida de datos. Procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados.					
2.8. Adecuación de los instrumentos (fiabilidad y validez).					
2.9. Tratamiento, análisis y descripción estadística de los datos.					
2.10. Presentación de los resultados. Conclusiones y propuestas de futuras investigaciones.					
3.- CONCLUSIONES y PROPUESTAS					
3.1. Conclusiones derivadas de la propuesta didáctica; o de la propuesta de investigación.				Calificación BLOQUE 3 15 % =	
3.2. Propuestas de mejora en la docencia, en el aprendizaje, en el propio centro o en otros.					
4.- ASPECTOS GENERALES					
4.1. Implicación personal / Experiencia profesional en el tema. Extensión del TFM.				Calificación BLOQUE 4 25 % =	
4.2. Originalidad y aportación personal en la propuesta del TFM y en su desarrollo.					
4.3. Coherencia del TFM en su conjunto: (tema-objetivos-contenidos-diseño, etc.),					
4.4. Aplicabilidad (poder desarrollar en otras áreas, asignaturas, situaciones o centros).					
4.5. Innovación. Aportaciones innovadoras. Proyectos o actuaciones a futuro, etc.					
VALORACIÓN GLOBAL: 100 % (B1+B2a+B2b+B3+B4) Total =					

CEIP PASAMONTE

INICIACIÓN A LA PINTURA, ESCULTURA Y ARQUITECTURA.

PROYECTO DE ARTE EN EDUCACIÓN INFANTIL



El planteamiento de realizar un proyecto relacionado con la Educación Artística en Educación Infantil tiene como objetivo no solo la adquisición de conocimientos artísticos sino la contribución a la formación de distintas estructuras de pensamiento que más adelante serán utilizadas en diversas situaciones de aprendizaje.

Dado el carácter globalizador de la etapa de Educación Infantil, estas estructuras de pensamiento serán de gran utilidad en el desarrollo de las distintas áreas de esta etapa, así como en el desarrollo de diversas competencias de Educación Primaria, como la competencia artística, lingüística y matemática. Todo ello será posible gracias a la observación, manipulación y experimentación con distintas técnicas y materiales, en diversos contextos, y en relación a distintos contenidos curriculares.

El Proyecto de Arte se constituye como un elemento más dentro de la Programación General Anual del centro, e incide de forma continua en la práctica docente. Partiendo de los objetivos y contenidos seleccionados, así como de las obras de los autores trabajados, las profesoras elaboran una serie de materiales curriculares que pasarán a ser utilizados en distintos momentos del proyecto.

Como se menciona en el Decreto 17/2008 por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil, el lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales y el acercamiento a las producciones plásticas para conseguir estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, para de esta forma despertar la sensibilidad estética.

La puesta en práctica del Proyecto de Arte en las aulas de esta etapa permite una aproximación a la pintura, escultura y arquitectura, y contribuye al desarrollo de la creatividad, a la formación del sentido estético de nuestros alumnos, al conocimiento de diversos autores y técnicas, y al acercamiento a distintos espacios expositivos en los que participar de diversas experiencias artísticas.

Con la realización de las múltiples actividades programadas se contribuirá a desarrollar las capacidades lingüística, perceptiva, lógico-matemática, artística, dramática y corporal. A través de dichas actividades, el desarrollo de estas capacidades se enfocará desde una metodología más lúdica y motivadora, lo que se traducirá en una consecución satisfactoria de los objetivos planteados.

Debido a la participación en el proyecto de profesoras especialistas en diferentes áreas (educación infantil, inglés, música, religión), el trabajo realizado se ha visto enriquecido en cuanto a los contenidos tratados, los objetivos propuestos y las actividades realizadas, y ha dotado de un tratamiento transversal al proyecto de arte.

Al tratarse de un centro bilingüe, los distintos aspectos que configuran el proyecto se trabajarán también en lengua inglesa fomentando la adquisición del Inglés a través del arte y de la cultura.

El uso de las nuevas tecnologías estará presente en las distintas fases de este proyecto, tanto en la elaboración de los materiales por parte de las profesoras como en cuanto a recursos para utilizar por el alumnado.

En nuestro centro son varios cursos escolares los dedicados a la realización de este proyecto. La temática siempre va a relacionar aspectos curriculares con el arte, como





por ejemplo: Arte y Matemáticas, La Ciencia en el Arte, Las emociones a través del Arte...

En algunas ocasiones, el Proyecto de Arte se relaciona con algunas de las celebraciones del centro escolar. En relación con el Carnaval, hemos celebrado el Carnaval Goyesco, el Carnaval, de Velázquez, el Carnaval del Quijote Kandiskyano, relacionado también con el Día del Libro, en donde toda la comunidad educativa participa a través de distintas actividades.

El alumnado de Educación Infantil de los tres niveles tiene una sesión semanal dedicada al Proyecto de Arte, independientemente de que se realicen muchas otras actividades en diversas sesiones del horario lectivo.

La metodología utilizada para llevar a cabo dicho proyecto se inicia con la Presentación del autor o manifestación artística para trabajar ese curso (1.º trimestre o 2.º trimestre a lo largo del curso escolar).

Dicha presentación se realiza a través de un cuento. En este curso escolar, para presentar a los autores seleccionados hemos trabajado: *El Sueño de Miró* y *El Sueño de Botero* de la editorial Brosquil.

A continuación elaboramos un PowerPoint de presentación de las obras más significativas de dicho autor, en las que se incluye un autorretrato del mismo. Dicho autorretrato es la primera obra gráfica que los niños van a realizar, conociendo, así, la visión que el autor da de sí mismo, como el estilo y técnicas utilizadas.

Partiendo de la realización de esta primera obra, los alumnos elaborarán autorretratos suyos, e imitarán, en algunos casos, el estilo del artista trabajado.

A partir de ese momento, hemos presentado a los alumnos diversas obras con la temática para trabajar relacionada en el proyecto: las emociones, las matemáticas,

etc. Se realizarán bien a nivel individual o en murales de pequeño o gran grupo.

El uso de numerosos y variados materiales manipulativos favorece la diversidad de representaciones artísticas en nuestros alumnos y el inicio en la comprensión de los distintos estilos artísticos mostrados mediante el conocimiento de los autores trabajados. La diversidad de técnicas plásticas que los alumnos van a utilizar, además de favorecer la destreza motriz, contribuye al desarrollo de la creatividad captando el aprendizaje significativo en estas edades.

Todas estas actividades realizadas dentro del centro escolar se complementan para conseguir los objetivos propuestos, con las visitas a diferentes museos de la capital, como Museo Reina Sofía, Museo de El Prado, Museo Sorolla...; y este año, en el curso 2018-2019, hemos visitado la Fundación Mapfre, para realizar una visita taller en el Espacio Miró.

Destacamos la colaboración y participación de las familias en la puesta en práctica de este proyecto, ya que completa la experiencia de aprendizaje, fuera del ámbito escolar, mediante su colaboración en distintas actividades, como la aportación de materiales al aula relacionados con los temas para tratar, las visitas a distintos museos o espacios expositivos, así como la visita a la exposición de las obras elaboradas por los alumnos expuestas en el centro escolar. ■

CEIP PASAMONTE

- ◆ Colegio Bilingüe de 2.º Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria.
- ◆ Situado en el sureste de Madrid, en el distrito de Moratalaz.
- ◆ Año de inauguración: 1980.
- ◆ Programa de bilingüismo desde 2006 en Educación Primaria.
- ◆ Extensión del Programa Bilingüe en Educación Infantil desde el curso 2017/2018.
- ◆ Línea 2: dos grupos por nivel. 462 alumnos.



Visita institucional a PUERTO RICO

Recientemente, el decano y vicedecano han realizado un viaje a Puerto Rico para participar en unas "Jornadas de desarrollo profesional", celebradas en los municipios de Caguas y de Mayagüez (en sedes de colegios redentoristas), y a las que asistieron algo más de 150 profesores que imparten docencia en niveles equivalentes a nuestro Bachillerato. Los temas que se trataron en dichas Jornadas estuvieron relacionados con "La España de 1898" y "La España actual" (en el ámbito histórico), y "La productividad léxica" y "La mejora de la comprensión lectora" (en el ámbito lingüístico-literario).

La colaboración entre instituciones educativas puertorriqueñas y nuestro Colegio se remonta al año 2008, después de unas primeras actuaciones —como ciclos de conferencias en distintas universidades— en los años 2004 y 2006. Desde entonces, los intercambios educativos, en busca de profundizar en el conocimiento de nuestra Historia y Literatura comunes, así como en el desarrollo de didácticas específicas, han supuesto la participación, tanto en Puerto Rico como en España, de forma presencial y a través de videoconferencias, de alrededor de 500 docentes, a los que hay que sumar más de 400 alumnos, que han venido acudiendo anualmente a España, en la segunda quincena de noviembre, para asistir a las denominadas "Jornadas Internacionales de Lengua Española y Cultura Hispánica para alumnos puertorriqueños", con una duración de 120 horas lectivas, y que vienen contando con el apoyo de la Consejería de Educación. El viaje del decano y del vicedecano a Puerto Rico se ha inscrito en este contexto, con vistas a ampliar las relaciones culturales con las autoridades políticas y educativas puertorriqueñas.

Y así ha sido. Los alcaldes de los municipios de Caguas y de Mayagüez, los más altos representantes del Departamento de Estado, el propio Gobernador, el director de la Academia Puertorriqueña de la Lengua, directivos de la Universidad Católica de Ponce, directi-



Inauguración oficial de las Jornadas en Mayagüez.

vos del Grupo Editorial SM en Puerto Rico, el deán de la catedral de Viejo San Juan, los equipos directivos del Colegio Notre Dame —de Caguas—, y de la Academia La Inmaculada —de Mayagüez—... han colaborado de forma directa y planificada en el desarrollo de unas Jornadas que han supuesto la revitalización de las actividades ya existentes y la planificación de otras nuevas, que irán dando sus frutos conforme Puerto Rico se vaya recuperando del todo de los devastadores efectos del huracán María (septiembre de 2017), que dejó a la Isla del Encanto sumida en una absoluta devastación, y que afectó seriamente a muchos centros docentes e instituciones educativas, tanto en sus instalaciones como en sus quehaceres escolares, con los consiguientes quebrantos, incluidos los económicos.

Un grupo de profesores que han participado, desde hace quince años, en cuantas Jornadas se han realizado —aquí y allí— acompañaron a decano y vicedecano a los actos académicos e institucionales, y se encargaron de

la compleja infraestructura logística. Hubo incluso algo de tiempo para recorrer el Viejo San Juan —castillo de El Morro, Cementerio de Santa María Magdalena, Barrio de La Perla—, visitar el bosque tropical de El Yunque, las ciudades de San Germán y Guánica, reunirse con asociaciones de padres, participar en una "bohemia boricua", conocer algunos restaurantes típicos, plantación de árboles —el célebre flamboyán, como testimonio vivo de la presencia del Colegio en Puerto Rico—. Aunque este tipo de actividades, cargadas de afecto por sus organizadores, tuvieron más de cultural que de turístico.

Las Jornadas fueron inauguradas por el alcalde del Municipio Autónomo de Caguas, el Honorable William Miranda Torres, que mostró en todo momento su amor por la cultura hispánica y por la lengua española. Terminadas las sesiones de trabajo, la comitiva —séquito de siete personas— fue recibida en la Universidad Católica de Ponce por los responsables de la Oficina Insti-

tucional de Relaciones Internacionales –entre ellos, D. Ronaldo G. Hernández Maldonado–, con quienes se trazaron proyectos de colaboración conjunta. De hecho, esta prestigiosa universidad tiene firmado convenios de intercambio de alumnos con el CEU de Madrid, a través del profesor José Francisco Serrano Ortega.

En la segunda parte de la visita institucional, las Jornadas se trasladaron a Mayagüez, en la costa occidental, y a ellas se incorporaron profesores de 17 centros y de dos universidades. Representantes de la alcaldía nombraron al decano y al vicedecano “Visitantes distinguidos”, por acuerdo de la corporación municipal, con expedición del correspondiente documento.

Y terminadas las Jornadas educativas, empezaron las relaciones políticas. El Departamento de Estado de Exteriores ofreció una cena a decano, vicedecano y directivos de las instituciones educativas participantes en las Jornadas. Por parte del Gobierno de Puerto Rico asistieron la Vicesecretaria del Departamento de Estado de Exteriores –el titular se encontraba en Estados Unidos–, el presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Representantes –Honorable Guillermo Miranda Rivera–, el consejero del Gobernador –Mario Porrata–, el



Entrega de distinciones concedidas por la Cámara de Representantes, al Decano y Vicedecano. Acto celebrado en el Departamento de Estado de Exteriores.

Cónsul de España... Y tras los discursos propios de la situación, se hizo entrega a decano y vicedecano del documento que recoge la Moción 3472, aprobada por la Cámara de Representantes el 7 de marzo de 2019 –firmada por su Presidente, el Honorable Carlos “Johnny” Méndez Núñez– en la que se expresa, por parte de dicha Cámara, “la más sincera felicitación y reconocimiento por su aportación a la educación puertorriqueña” [...], así como “el agradecimiento por su destacado compromiso con el desarrollo de iniciativas encaminadas a la formación de la docencia y el estudiantado puertorriqueño tanto en su natal España como en Puerto Rico”.

Con posterioridad a este acto, decano, vicedecano y un reducido número de acompañantes políticos y académicos fueron recibidos por el Gobernador, Honorable Ricardo Rosselló, en Fortaleza, su residencia oficial. La recepción duró 45 minutos, y el propio Gobernador enseñó a los visitantes palacio –y jardines– mandados construir por Isabel II.

Recepción del Gobernador en el Palacio de Fortaleza.

Y todavía quedaba la recepción en la Academia, por parte de su director, D. José Luis Vega; recepción presidida por Doris González –la esposa de José Grillo, artífice de la existencia de estas Jornadas, y profesora de español–. Resultó triste –la única nota negativa del viaje– comprobar la falta de subvenciones, tanto del gobierno español como puertorriqueño; y el hecho de que la Academia sobreviviera impartiendo cursos.

Antes de regresar a España, se celebró en el Colegio “Notre Dame” una fiesta de despedida de alumnos, profesores y padres. En ella hubo actuaciones del equipo de Oratoria, que ha ganado, un año más, el Primer Premio de esta modalidad, tan presente en los currículos puertorriqueños, bajo la dirección de la profesora Norwill Frago.

Sin duda, esta visita institucional ha servido para intensificar el ambiente de colaboración entre el CDL, los centros educativos y la Administración puertorriqueña, y también para marcar la línea de trabajo que hay que seguir manteniendo y cuidando en nuestro Colegio. Nuestro agradecimiento a quienes lo hacen posible (la retahíla de nombres sobrepasaría el medio centenar). ■



APUNTES DE PEDAGOGÍA

¿Qué es la Pedagogía?

Coordinadores

Javier M. Valle y Jesús Manso

*Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES)
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*

Iniciamos ilusionados con este número una nueva etapa del encarte que sobre Pedagogía realiza este *Boletín* del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.

Sus primeras letras las queremos destinar a quien durante tantos años se ha ocupado de esta sección con muy buen hacer y una generosa entrega: el Dr. Agustín de la Herrán. Maestro, compañero y amigo, ha sabido, desde su coordinación, desgranar en los sucesivos *encartes*, temas novedosos para los académicos y profesionales de la Pedagogía. Acierto suyo ha sido, sin duda, también, la introducción de cuestiones que han suscitado debate y han invitado a la reflexión, bien porque no eran contenidos muy habituales en los foros de pensamiento pedagógico, bien

porque sus enfoques al respecto de ellos eran siempre, cuando menos, interesantes y provocadores. Por toda esa magnífica labor queremos expresarle desde aquí nuestra más sincera admiración y nuestro profundo agradecimiento. Solo esperamos continuar la buena senda que él ha iniciado y seguir manteniendo en estas páginas la altura que supo alcanzar con ellas.

Gratitud debemos expresar también al Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid. Hace ya tiempo que nuestra colaboración con esta institución ha encontrado espacios diversos para materializarse: publicaciones, conferencias, asesorías... Pero el encargo de asumir la coordinación de este *encarte* supone para nosotros un nuevo reto que recibimos honrados por cuanto supone una confianza en nuestro trabajo.

Pasa a página siguiente



Para estrenar la nueva etapa hemos elegido comenzar con una pregunta que nos parece previa a todo lo que pueda venir después... ¿Qué es la Pedagogía?

Sin pretender encontrar una respuesta simplista a una pregunta casi irresoluble, pretendemos con ella provocar una renovada mirada, ojalá optimista, sobre este ámbito del conocimiento y, sobre todo, recolocar su posición y su conceptualización en el campo de las ciencias sociales y en el ámbito profesional de la educación.

Una posición que parece haberse dislocado en el marco de la posmodernidad, donde el conocimiento contemporáneo, tan líquido y multidisciplinar, hace más complejo que antes ubicar epistemológicamente, en ámbitos académicos y profesionales bien definidos, las distintas disciplinas.

Y una conceptualización que se desdibuja en planes de estudios y en competencias profesionales. Desde que la Psicopedagogía irrumpió con enorme fuerza en los planes de estudios de la universidad española a principios de los años 90, y la Psicología ocupó mayores espacios profesionales, convirtiéndose en un ámbito casi omnipresente para abordar cualquier cuestión que atañe a los procesos de aprendizaje, parecía que los elementos que tradicionalmente articulaban la Pedagogía han quedado relegados de los estudios sobre la educación, sobre el aula y la escuela, sobre los sistemas educativos o sobre los propios procesos educativos que se dan en las familias o mediante el influjo de los medios de comunicación (de cualquier naturaleza). Nos referimos a elementos tales como la reflexión antropológica de lo humano como ser educable y su necesidad de educación; la revisión de las relaciones entre familia, sociedad y educación, o entre sistema económico-productivo y educación; cuestiones como los fines de la educación en función de la educación que queremos; la conceptualización de "educando" como futuro empleado, como futuro ciudadano o simplemente como *persona*...

La formación de futuros profesionales de la educación crece en torno a la didáctica y a didácticas específicas, las psicologías, las tecnologías... Pero esas otras miradas más propiamente asociadas a la Pedagogía clásica parecen estar en desuso... ¿Es esto así de verdad? Si lo es... ¿Por qué? ¿No encuentra su sitio la Pedagogía en el marco epistemológico actual? ¿Se ha dislocado? ¿Por qué se ha producido esa dislocación? ¿Qué o quiénes o con qué intereses se ha provocado esa dislocación?



Profesionalmente, la mixtura propia de un marco profesional más centrado en competencias (desempeños) que en titulaciones hace también complejo ubicar un espacio profesional propio y, sobre todo exclusivo, para la Pedagogía. Los pedagogos ocupan muchos espacios profesionales y muchos profesionales no pedagogos ocupan espacios profesionales que tradicionalmente se reservaban para ellos.

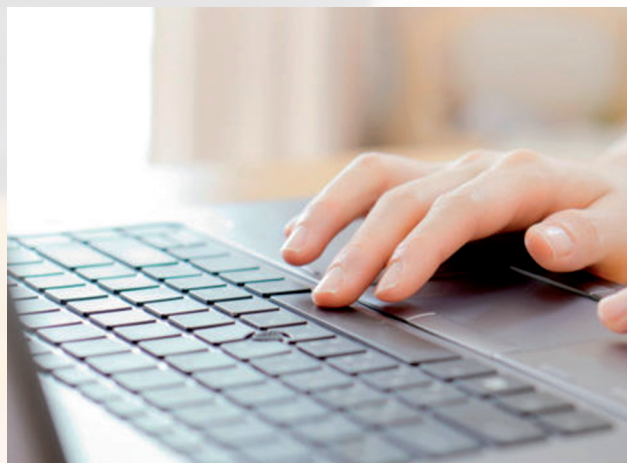
En cualquier caso, la reivindicación de ese espacio global de reflexión sobre los procesos de *educar* como un terreno epistemológico *claro y distinto* (en términos cartesianos) forma parte de un discurso que defenderemos vivamente desde estos *encartes*.

La estructura que seguiremos en cada uno de ellos será siempre la misma. Se iniciará con una **Introducción** que presentará el tema objeto del encarte, que se planteará siempre como pregunta. A continuación, se desglosarán distintas secciones. Una de ellas será de **Artículos**, en la que autores de destacado prestigio firmarán aportaciones diferentes, complementarias o a veces divergentes tratando de responder a la pregunta que se planteará en cada *encarte*. Otra será una **Entrevista** en la que traeremos a estas páginas el pensamiento que sobre esa cuestión tiene una figura que haya destacado precisamente por dedicarse de manera relevante a su estudio. En la sección de **Biografía** destacaremos la figura y la obra de algún autor clásico cuya relación con el tema sea muy directa. El diálogo que pueda realizar el lector entre la sección de *entrevista* y *biografía* permitirá conectar la tradición clásica del pensamiento pedagógico con sus propuestas más contemporáneas. Por último, con la sección de **Hemeroteca** pretendemos acercar al lector a las publicaciones de libros y artículos que más recientemente y con mayor solvencia se hayan ocupado de la cuestión que trate cada *encarte*.



Para los artículos de este encarte, se han elegido tres firmas, las de Agustín de la Herrán, Miguel Anxo Santos Rego y María Rosa Buxarrais. Sus fundadas reflexiones se complementan configurando tres lados de un triángulo en cuyo centro podemos ubicar perfectamente una conceptualización certera de la Pedagogía como una ciencia imprescindible hoy, en una sociedad compleja, mediática y no siempre consciente de su problemática. La biografía, brillantemente realizada por Conrad Vilanou, nos presenta la obra y el pensamiento de Herbart, a todas luces uno de los autores clásicos que más contribuyó a consagrar, mediante una adecuada sistematización de sus conocimientos, la Pedagogía como una disciplina académica y científica. En la entrevista, José Manuel Touriñán responde a las preguntas que muy pertinentemente le plantea Bianca Thoilliez, y sus respuestas nos aportan la visión que probablemente sea hoy más significativa en relación con cómo debe entenderse la Pedagogía en estos momentos. Cierra el encarte una Hemeroteca, en la que Alex Egea nos regala una acertada selección de los libros y artículos imprescindibles que se han publicado en los últimos dos años en relación con esta cuestión. A todos los que han contribuido con su aportación a este *encarte* les damos las gracias por su esforzada aportación que, además, hay que decirlo, ha sido generosamente gratuita.

Hemos trabajado con mucha ilusión. Confiamos transmitirla en estas páginas a todos sus lectores, bien sean profesores, orientadores, inspectores o cualquiera que realice su actividad profesional en el ámbito de la educación. Desearíamos que todos ellos encontrasen atractivo este *encarte*, pero, sobre todo, que les resultase de interés y les provocase una reflexión sobre la importancia, sea cual sea su papel en el quehacer educativo, de rescatar la Pedagogía.



PARA UNA PEDAGOGÍA FUTURA, más compleja y consciente

Dr. Agustín de la Herrán Gascón. *Universidad Autónoma de Madrid*



De la educación depende todo. Es causa y resultado de nosotros mismos. También de lo que hacemos. Alrededor de ella giran las espirales de las vidas personales y sociales. Es la única entrada del callejón sin salida en que vivimos. Esto es clave, porque vamos en un camarote del Titanic.

Siendo la educación tan relevante, debería serlo la Pedagogía, al ser la ciencia que principalmente la estudia. La sangre de la Pedagogía es la utopía o búsqueda de algo mejor permanentemente. El reconocimiento de la Pedagogía es algo práctico y del máximo interés: con una Pedagogía fuerte, la sociedad entera gana. Debería ser una de las ciencias más populares e incluirse en el interés de la cultura general. Los primeros que deberíamos reconocerla somos los pedagogos. Como afirma Touriñán (2019): “algo falla en la Pedagogía si los pedagogos se olvidan de ellos mismos”. ‘Pedagogo’ no solo es el graduado en Ciencias de la Educación. Es “todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporciona las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce” (Touriñán, 2019).

La Pedagogía es objeto de desacreditación, desde prejuicios, bulos y desconocimiento por quienes anhelan apropiarse de sus objetos de estudio: la educación, la enseñanza, el aprendizaje formativo, la formación y todo lo relacionado con

ellos. Algunos insensatos la han querido enterrar viva. Pero está muy viva. Tiene insuficiencias y menguas, como todas las ciencias. Los pedagogos debemos ser autocríticos y rectificar, para un futuro más complejo y consciente de la educación y la Pedagogía. En este escrito breve se sintetizan algunas insuficiencias o errores poco o no reconocidos, desde el “enfoque radical e inclusivo de la educación” (Herrán, 2014), desarrollados en trabajos previos:



■ Se asume que estamos en la 'sociedad del conocimiento'. No es cierto: el conocimiento no se desea. Si se anhelase, el enriquecimiento sería multidireccional. Lo normal es que los egos personales o colectivos seleccionen. Por tanto, estamos en la 'sociedad del conocimiento sesgado', dentro de una 'sociedad de la ignorancia', 'del egocentrismo' o 'de la inmadurez generalizada'.

■ La referencia final de la educación es el desarrollo y el progreso, no la posible evolución humana, que lo incluye, junto a una vida en un estado más consciente.

■ No se comprende qué es la educación. Con nuestros cubos y cortas cuerdas, no hemos llegado al fondo del pozo. No hemos recogido aún una gota de educación de primera división. Las TIC no sirven para esto.

■ El problema de la educación y de la Pedagogía es de teoría, de visión, por un enfoque superficial predominante. Por eso la atención formativa se pone en la práctica. Lo central es el ego y la conciencia de quien realiza la práctica, no su pensamiento o reflexión. Por estas vías no se llega a la formación plena.

■ Nuestra tradición es socrática y filosófica. Se basa en el conocimiento y el saber (saber sentir, saber ser, saber hacer, etc.). Hay otra tradición basada en el no saber y la conciencia (Lao Zi, Siddhartha Gautama). Al ser complementarias, ¿no tendría sentido una síntesis? (Herrán, 2018). Permitiría el paso de una educación competencial a una educación consciente que la incluyese, como el producto incluye la adición. Nuestra educación se apoya en el 'aprendizaje' o adquisición de conocimientos. Con ellos no se llega al final del camino formativo. Se requieren procesos desde el no saber: 'pérdidas' (de condicionamientos y lastres) y 'autoconocimiento' (no tiene nada que ver con los contenidos 'psi': emociones, autoconcepto, personalidad, mente, etc.). Al quedarse a medias, nuestra educación no ayuda al despertar de la conciencia. Por eso deja a los mejores educandos narcotizados, dormidos, en cuanto a conciencia se refiere. El despertar la conciencia para vivir en estado consciente debería ser el fin crucial de la educación. Los actuales fines de la educación

son inválidos, porque no se refieren a la educación plena. Atienden a lo existencial, no a la esencial, que se ignora.

■ Ni los educadores son solo docentes y padres, ni los educandos son los alumnos e hijos. Educadores y educandos son todos los seres humanos desde la vida prenatal y todos los sistemas sociales, incluido el educativo. Todos 'se enseñan', educan y pueden formarse. Dos deducciones: una es que el ser consciente



vive rodeado de maestros: la naturaleza, los alumnos, los hijos, los delincuentes, los corruptos, los malos... todos lo son. Otra, que, si un educador no es buen discípulo de la vida y de todos sus seres, ¿qué enseñará? Estará limitado.

■ El alumno no es el centro de la educación. Asumirlo es descentrar la formación radicalmente. El centro principal es cada conciencia. Se deduce que la educación comienza en cada uno, no en el alumno o en el hijo. El alumno es un centro de la educación entre varios. Esta confusión está en la base de la mayor parte de errores y fracasos de la educación. Su conciencia es el principio de la educación, aplicable a personas y sistemas sociales, incluidos los educativos. Si a un sistema se le considera 'educativo', será que los demás no lo son. Ese hiato impide anhelar una nueva *paideia* con base en la conciencia. Y si no comienza por sí mismo, ¿cómo educará?

■ La educación se apoya en la atención a la diversidad. Pero la diversidad es solo una faceta del ser, entre otras. Centrar la educación solo en la diversidad es un error.

■ La formación no solo se ha de referir a la enseñanza formal y a los profesores, sino a la educación de todo ser humano, en todos sus modos, empezando siempre por la propia.

■ Estudiar la formación es interesante. Pero tomar conciencia de la deformación es útil, porque está mucho más extendida. Al hilo de ello, ¿cómo es posible que la Pedagogía no se haya pronunciado aún sobre la confusión entre 'educación' y 'adoctrinamiento'?

■ Las 'educaciones' de los sistemas educativos están condicionadas nacional, cultural, ideológica, racial, sexual, clasista, religiosamente, etc. Mientras educan, adoctrinan. No actúan desde un currículo oculto, sino desde un 'currículo descargado': todos lo hacen, ¿cómo podrían estar equivocados? Lo están, y es un hecho que todos incurrir en mala práctica educativa de naturaleza egocéntrica y no reconocida.

■ Las lecturas internacionales —europeas, latinoamericanas, africanas...— son insuficientes, cuando languidece la humanidad. En la humanidad repararon las primeras pedagogías de la Historia. También el niño de 4 años la prefiere, hasta que se le condiciona y aprende, de forma significativa y relevante, que su 'identidad' es su 'programa mental compartido'.





■ Una Pedagogía para vivir en un estado consciente nunca pretendería 'educar para la vida'. Primero, tomaría conciencia del significado de la educación. Segundo, deduciría que el para qué –'la vida'– es un sinsentido, porque la vida humana y personal es, globalmente, un desastre. Por tanto, 'educaría para cambiar la vida' radicalmente, desde sí. Este cambio del cambio requeriría la inclusión de la conciencia de muerte y de finitud.

■ El currículo bidimensional actual –sobre 'materias y competencias específicas' (eje X) e idealmente sobre 'competencias comunes y temas o elementos transversales' demandados socialmente (eje Y)– es superficial, por definición. Excluye un eje radical (eje Z) compuesto por temas y retos con estas características diferenciales: son necesidades educativas que no se demandan; las organizaciones internacionales de educación y los sistemas educativos no se ocupan de ellos; no son extraños en las aulas de los maestros más conscientes; no dependen de contextos ni épocas, y son claves para la formación. Algunos son: el ego humano, la conciencia humana, el autoconocimiento, la muerte, la humanidad, la ignorancia, el egocentrismo, la inmadurez, la estulticia, la somnolencia (en cuanto a conciencia se refiere), las discapacidades normales, de todos, no reconocidas, el amor, la meditación, etc.

■ Las reformas de los sistemas educativos nacionales o locales dejan siempre por hacer la reforma de la educación. La reforma de la educación requiere comprender, en primera instancia, que se está entendiendo mal. En segunda instancia, tendría como destino cada conciencia humana, alcanzando a todos los sistemas sociales y también al 'sistema educativo'. Desde la lucidez y con el centro de gravedad en la conciencia –no en el ego personal o colectivo–, podría realizarse en el marco de una superreforma de la educación, universal y singular a la vez. Su escala sería planetaria y a décadas o siglos vista, con su planificación permanentemente revisada. Formaría parte de un inexistente proyecto educativo y social de la escuela Tierra, hoy rota, llena de grietas y muros, sin identidad, sin anhelo de unidad y sin un sentido común.

■ La educación no transcurre de la cuna a la tumba, con énfasis en los primeros años, de acuerdo con los sistemas educativos más avanzados. Hoy la educación y la Pedagogía prenatales son un hecho.

■ La investigación educativa se identifica con la investigación empírica, cuantitativa o/y cualitativa. La ciencia y los objetos de estudio de la Pedagogía requieren, además, investigación hermenéutica, reflexiva, ensayística, con base en la conciencia. De otro modo, la Pedagogía no cumplirá su función. Se trata de valorar productos de conciencia, no solo productos científicamente contruidos. La clave es la formación del investigador.

La Pedagogía, como todas las ciencias, es miope y sufre de estancamientos e incoherencias. La miopía y la inconsciencia saturan la educación y la vida humana. La Pedagogía podría ser la ciencia que estudiase decididamente la educación, la enseñanza y la formación para el despertar de la conciencia. Sería aplicable a todas las ciencias, profesiones y sistemas humanos. Si la Pedagogía y la educación del ser humano no transcurren del ego a la conciencia, el Titanic chocará con alguno de los icebergs. Se precisa de prismáticos, de radar, de más visión, de más conciencia y de una evaluación más compleja relativa al océano completo, y no solo a su oleaje. ■

Para saber más:

- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Hipótese. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view
- Touriñán López, J. M. (2019). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena, *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (En prensa). Barcelona: Octaedro.

¿Qué es y qué no es la pedagogía?

MIGUEL ANXO SANTOS REGO.

Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela

¿Qué es la Pedagogía?

La Pedagogía es, ahora como ayer y, desde luego, mañana, la ciencia de la educación, sin complejos ni medias tintas, un gran dispositivo epistémico de hondas raíces teóricas y renovadas plataformas metodológicas que en sus operativos de anclaje cuantitativo o cualitativo, o aun en la fértil combinatoria de ambos, define problemas, formula hipótesis y traza modos de reunir datos para su consistente análisis en pos de resultados susceptibles de ayudar a la mejora sostenida del conocimiento educativo, que pueda servir para tomar decisiones en torno a cuestiones de naturaleza individual o grupal, previamente afirmadas bajo supuestos de verificabilidad empírica.

Es, pues, la racionalización del conocimiento educativo lo que confiere a la Pedagogía su estatus de ciencia, que trata de articular fines y medios en aras a la optimización formativa y el permanente desarrollo de los seres humanos, al margen de su edad y condición social o cultural.

No obstante, su autónoma proyección en el concierto de las ciencias humanas y sociales no convierte a la Pedagogía sin más en un saber desconectado de otros campos que, precisamente por ello, llegan a favorecer un sentido de totalidad, de configuración holística a propósito de lo que importa en el estudio de las variables y factores que hacen del sujeto educable fuente de interés estratégico y horizonte comprensivo de la acción pedagógica.

Podría decirse, entonces, que la Pedagogía es un saber que fusiona idea y experiencia práctica en torno a formatos de intervención y gestión educativas en contextos formales, no formales e informales de aprendizaje y crecimiento moral de las personas. Con un valor añadido que se hace patente a través de la innovación y la posible transferencia de conocimiento mediante programas de formación del profesorado y de otros especialistas en el ámbito.

Aún así, la Pedagogía no es inmune a las crisis de identidad, cuyo antídoto no es otro que la firme voluntad de regeneración

científica, lo cual exige una ofensiva sin cuartel en el seno de la Academia, pero también cerca de las nuevas generaciones de estudiantes y titulados en relación con lecturas, deliberaciones y examen crítico de aquello que puedan entender por acción educativa situada. Para calibrar expectativas acordes a las necesidades y evaluar cursos de formación y/o intervención apropiados.

¿Qué no es la Pedagogía?

Al plantearnos lo que no es Pedagogía asumimos, con ánimo de suficiente ponderación, un enfoque de diáfana contraposición entre lo que perfilamos como ciencia pedagógica y otras materias con las que se encuentra epistemológicamente emparentada, pero de las que se distingue por su peculiar objeto de estudio. Evitamos así la tentación de apelar a una gramática normativa que bien pudiera sonar a cierre esencialista en el escenario de incertidumbre que nos aflige.

La Pedagogía no es *Filosofía*, por más que la necesite a modo de germen axiológico de su orientación al servicio de una formación sólida en el terreno de la moral y de los indispensables valores cívicos, piedra angular en la esfera pública de la sociedad civil. Tampoco hemos de olvidar la colosal contribución a la historia de la teoría educativa de filósofos de la talla de Johann F. Herbart, Immanuel Kant o John Dewey.

Y no siendo *Antropología*, ¿qué Pedagogía digna de su alta misión podría concebirse prescindiendo de las grandes preguntas sobre nuestro ser personal y cultural, amén de las bondades metodológicas emanadas de su fecunda trayectoria en campo abierto y exploración comparada?

Por descontado que la Pedagogía no es *Psicología*, pero se encontraría mermada en su búsqueda de efectividad resolutoria si ignorase la fecundidad teórica de las grandes corrientes que siguen dando cuenta de lo que son y cómo se despliegan procesos de tanta sustantividad evolutiva como la inteligencia, la motivación, o el mismo aprendizaje en la vida de las personas y de los grupos.

Tampoco es *Historia*, dado que ninguna retrospectiva de ideas e instituciones educativas puede ir más allá de su lógica informativa o de su dialéctica singular en un tiempo preciso. La Pedagogía admite un relato histórico. Lo que ha de evitar es una narrativa ingenuamente historicista.

Y, naturalmente, no es *Sociología*. Ello sería tanto como aceptar que el *factum* educación está socialmente determinado o, si se prefiere, causado, sin margen para una recorrido de sus posibilidades de intervención en pos de cambios para individuos, grupos y contextos. Y, además, no siempre lo socialmente establecido es pedagógicamente aceptable. ■





ENTREVISTA AL PROFESOR *José Manuel Touriñán*

Bianca Thoilliez. *Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales" – Universidad Autónoma de Madrid.*

El profesor José Manuel Touriñán López es catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Sin lugar a dudas, es uno de los investigadores más destacados de la Pedagogía. Sus contribuciones para delimitar el significado preciso del conocimiento pedagógico y los procesos necesarios para su elaboración son imprescindibles.

El profesor Touriñán es licenciado y doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 1980 desarrolla toda su carrera docente y profesional en Santiago de Compostela, donde ha desempeñado cargos académicos en la Universidad y de dirección y gestión en la administración autonómica y en entidades culturales. Ha colaborado en proyectos de planificación universitaria, de coordinación de la política científica, de creación de redes y de organización y de gestión de eventos científico-culturales de carácter institucional, en el ámbito autonómico y nacional. Ha sido galardonado con numerosas distinciones y premios académicos y de investigación.

En el campo de la investigación pedagógica, su actividad se articula en tres líneas que constituyen su aportación al crecimiento del conocimiento de la educación. La primera está centrada en el Desarrollo de sistemas educativos y la planificación estratégica de la intervención (principios de determinación de la toma de decisiones en política educativa, análisis de la complejidad estructural de las decisiones en el sistema educativo y modelos de racionalización de sistemas educativos). La segunda está orientada al Desarrollo de intervención pedagógica y a la explicación y comprensión de la intervención (análisis de procesos de formales, no formales e informales de intervención, teoría de la acción educativa, educación en valores y carácter y sentido de la educación). La tercera se focaliza en el Desarrollo de funciones pedagógicas y en la profesionalización de la intervención (identidad y diversidad de funciones, alternativas de formación, competencias adecuadas para educar y profesionalización como principio del sistema educativo).

La entrevista que sigue a continuación fue realizada en el mes de noviembre de 2018 y, por tanto, constituye una síntesis reciente y actualizada de sus aportaciones más relevantes al pensamiento pedagógico. En ningún caso, por supuesto, puede suplir sus publicaciones pero sí introduce y anuncia las claves interpretativas básicas, así como sus conceptos y categorías, acerca de la tarea central de la actividad pedagógica: cómo transformar el conocimiento cultural en conocimiento educativo.

Me gustaría empezar preguntándote por tu concepto de educación. En tus libros se puede aprender una distinción muy interesante entre un concepto de educación más filosófico, cercano a las orientaciones de sentido, y un concepto de educación más técnico, referido sobre todo a los medios, un concepto más cercano a los profesionales de la Pedagogía.

Esta es la pregunta más compleja que se le puede hacer al profesional de un ámbito de trabajo e investigación. Definir el concepto nuclear propio es el objetivo de todas las disciplinas científicas. Los físicos, los químicos, los biólogos, los médicos, los psicólogos, los pedagogos, etcétera, tienen, en su concepto matriz, la materia, los materiales, la vida, la salud, el comportamiento, la educación, respectivamente, el eje central de sus indagaciones. Y, para cada uno de ellos, la definición de su concepto central implica la reflexión en síntesis de toda su construcción científica. Esto es así porque el concepto implica dar cuenta de manera lógica y empírica de las relaciones que se establecen entre propiedades que determinan y cualifican el significado de la cosa definida dentro de la disciplina y respecto de una parcela de realidad específica. Así las cosas, esto parece indicar que, si a un especialista se le pregunta por la definición del concepto fundamental y fundamentante de su ámbito de trabajo, tiene muchas cosas que decir disciplinarmente, y no es fácil resumirlas.

Ciertamente yo he dedicado mucho tiempo al análisis de las definiciones y a la construcción del concepto de educación. Y es correcto decir, tal como se expresa en la pregunta, que hay una perspectiva de análisis más centrada en las finalidades de vida que se consideran deseables y otra más centrada en la posibilidad de generar reglas de intervención. Lo cierto es que en Pedagogía hemos aprendido que un principio básico de metodología de investigación es la significación como principio de metodología. Desde la perspectiva de la metodología y la prueba, significación quiere decir capacidad de resolución de problema, y esto nos permite distinguir entre qué quiere decir una palabra (significado, lo que significa) y cuál es la capacidad de resolución de problemas que tiene el conocimiento adquirido sobre esa palabra (en este caso sobre educación).

Tradicionalmente se consideran dos grandes líneas de definición: la denominada definición nominal y la real. La definición nominal abre el camino para la etimología y la sinonimia. Desde estos dos campos se han ido consolidando criterios de uso común en el lenguaje de la definición de educación y un campo semántico preciso en torno a las diferencias entre conocer, enseñar, aprender, instruir, perfeccionar, formar, adoctrinar, etc.

De la definición nominal ha nacido un corpus consolidado de conocimiento sobre el concepto de educación, que implica que la educación es un proceso, es duradero, tiene agentes, tiene finalidades y se espera un producto y siempre implica medios que permiten alimentar espiritualmente a la persona y extraer de ella su mejor posibilidad de determinarse a hacer sus proyectos.

Desde la perspectiva de la definición real, los criterios de uso y finalidad no son suficientes, necesitamos criterios de significado interno al propio concepto que nos permitan operar contando con los elementos estructurales de la intervención pedagógica de manera ajustada a los rasgos que cualifican y determinan intrínsecamente la actividad educativa en su estructura.

En conclusión, desde la perspectiva de la definición real, la educación tiene como condición fundamentante el valor, los agentes y la acción; la educación es por principio de significado: uso y construcción de experiencia axiológica. Puede ser definida como una TAREA para realizar, y en este caso, la

Desde la perspectiva de la definición real, la educación tiene como condición fundamentante el valor, los agentes y la acción; la educación es por principio de significado: uso y construcción de experiencia axiológica

educación como tarea, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Además, la educación puede ser vista como un RENDIMIENTO que produce RESULTADO (resultado y rendimiento no son lo mismo) y en este caso, *la educación como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica, porque, en definitiva, de lo que se trata respecto del rendimiento es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación; es decir, uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante, porque donde hay educación, hay riesgo: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación ni son charlatanes “opiniómanos” de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Antes al contrario, son especialistas en hechos y decisiones pedagógicas que integran el concepto de ámbito en la arquitectura curricular y en el diseño educativo para determinar problemas y tareas educativas y justificar su intervención, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada igual que lo hacen otros profesionales en sus respectivos ámbitos. (Esta es la tesis que he fundamentado en mi libro de 2017, *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*).

Y si esto es así, podemos decir que, en concepto, *la educación*, además de tarea y rendimiento, es un proceso de intervención que implica realizar el significado de ‘educa-





En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación

ción’ en cualquier ámbito construido para educar (sea ámbito general, específico o especializado), utilizando los medios internos y externos pertinentes, de acuerdo con las oportunidades, y desarrollando, por medio de la actividad común, las dimensiones generales de intervención, las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas que se derivan de ellas en cada educando para formarlo en su condición individual, social, histórica y de especie, de manera que sea cada vez más agente-autor y no solo agente-actor de su desarrollo y proyectos.

¿Cómo entiendes actualmente la Pedagogía? ¿Qué evolución a lo largo de tu carrera académica y profesional has percibido en la Pedagogía española? ¿Y qué futuro adivinas para ella?

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia, y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso.

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación y de la intervención pedagógica; está sometida a los principios de metodología de investigación como cualquier disciplina científica.

La Pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian conforme a un plan de estudios ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional, con el objetivo de obtener un título que habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes. En la carrera de Pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en asignaturas del plan de estudios y, además de Pedagogía como disciplina, en la carrera de Pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la Pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psico-

logía, la Antropología, la Filosofía, la Biología, la Historia, etc. En la carrera de Pedagogía, la Pedagogía como disciplina convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias.

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: avanzamos en perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina.

Estoy convencido de que, como disciplina, hay Pedagogía del futuro y, como carrera, hay futuro de la Pedagogía.

Hoy estamos en una etapa de crecimiento simple que propicia la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, pero la dinámica administrativa e institucional de las carreras no favorece especialmente, desde mi experiencia, la promoción de una imagen de profesional con capacidad de resolución de problemas. No se está trabajando bien en las facultades la diferencia y relación entre estudio-investigación-intervención y entre conocer-enseñar-educar. Esas dos tríadas mal comprendidas son un lastre para la imagen de la pPedagogía como carrera y la Pedagogía como disciplina.

¿Qué valoración haces actualmente acerca de las posibilidades profesionales en nuestro país de los pedagogos y las pedagogas?

Toda carrera requiere formar en una mentalidad específica y en una mirada especializada en su foco de intervención. Hay que avanzar en el sentido disciplinar de la mentalidad pedagógica; la mentalidad pedagógica es disciplinar y la concepción disciplinar de la Pedagogía es distinta según entiendan la teoría, que, a pesar de la diferencias, siempre se usa como teoría para la mejora de la práctica educativa y como fundamentación racional de los estudios educativos. La mentalidad pedagógica es la representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. *Es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción*, es representación mental de

la significación del conocimiento de la educación desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y es, por derivación, representación de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

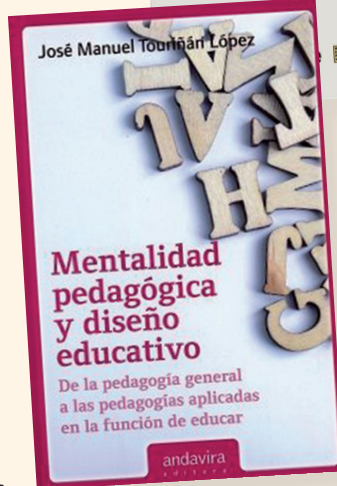
La mirada pedagógica es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad específica; es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos. Es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, y se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos. Es el círculo visual de su actuación en tanto que pedagógica y, precisamente por eso, es una visión ajustada a criterios de significado de educación y a criterios de intervención pedagógica. La visión crítica se justifica desde principios de educación y desde principios de intervención pedagógica.

En la carrera no hay una clara focalización del trabajo hacia la mentalidad y mirada competentes. Es un problema de perspectiva: vemos tantas ramas y árboles en el bosque que no dedicamos tiempo a percibir y aprender a percibir y a usar el bosque en su conjunto.

Por otra parte, hay objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la Pedagogía para la función pedagógica que no están siendo afrontadas como colectivo académico y como colectivo profesional. Esas objeciones son caldo de cultivo del anti-pedagogismo, del didacticismo, del "tacticismo" de grupos y del deterioro de la imagen social de la Pedagogía.

Además, la estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación son diferentes y fácilmente confundibles.

La convergencia de demanda real de estudios y necesidad social de titulados es un problema que excede las características internas de la profesión. Pero, en cualquier caso, estamos obligados a seguir trabajando bajo la firme convicción de que la educación, la disciplina Pedagogía y la carrera de Pedagogía tienen su lugar en el contexto científico y tienen su campo de trabajo y, sin lugar a dudas, son merecedores de acreditación en el EEES y en la Europa de las profesiones. Para mí trabajar para tener especificidad, especialización y competencia son el fundamento de la mejora de nuestras oportunidades desde dentro de la carrera y desde la Pedagogía como disciplina.



¿Cuál es tu diagnóstico actual de los principales problemas, límites, inconvenientes, que tiene nuestro sistema educativo formal?

Dando por sentado que sistema educativo y sistema escolar no ocupan el mismo espacio educacional, y precisamente por eso, podemos preguntarnos respecto del sistema educativo formal, problemas, límites e inconvenientes, me atrevo a afirmar que el problema central del sistema escolar es la clara posibilidad de evadir su función principal.

Me explico: el sistema escolar está definido en las leyes para educar. El sistema habla de fines de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, etc. Y lo cierto es que estamos proclives a confundir fines de educación con enseñar: se oye muy a menudo decir que en la escuela es suficiente con que enseñen a nuestros hijos, que de la educación ya se encargan los padres en casa.

Lo cierto es que en perspectiva pedagógica, las enseñanzas son medios que utilizamos para instruir y para educar, y es en esta tarea donde cada vez está más claro que las



materias escolares entendidas como libros de contenido instructivo están siendo cada vez más prescindibles respecto del objetivo de educar y desarrollar competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas en los educandos. Hablamos en este caso de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal, tono vital creado; hablamos en este caso de inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter, proyectividad-personalidad decidida y creatividad; hablamos en este caso de racionalidad, sentimentalidad, "volitividad", intencionalidad, moralidad y sensibilidad espiritual creadora o "empatividad"; hablamos en este caso de juicio-criterio, templanza-compasión, fortaleza, prudencia, justicia y de consciencia y notación que equivalen a concientización; hablamos en este caso de atención selectiva, interés satisfactorio, disciplina y resiliencia, diligencia y serenidad, asertividad y sensatez y recursividad y simbolización; hablamos de ser cada vez más agentes autores y no solo autores de sus proyectos, agentes capaces de construir procesos, proyectos y cultura en sus actuaciones. Esto es cuestión de educación y no de dominio instructivo de las áreas culturales.

Creo que el camino es permitir que la distribución por niveles escolares en la Educación Obligatoria se haga no por materias escolares, sino por bloques de tareas y problemas para resolver en cada edad. La presión pedagógica es cada vez más evidente en este planteamiento. Y esto no es revolución educativa; es reforma del sistema escolar para que cumpla sus fines educativos y tenga cada vez mejores profesores con el objetivo de convertirse en un sistema escolar-educativo de calidad.

Y todo esto hay que hacerlo desde una oferta cultural racionalizada que, atendiendo a condición espacio-temporal y axiológico-cultural, permita dar respuesta a cuestiones de diversidad creativa, coordinación territorializada y responsabilidad compartida en tres grandes ejes de la política educativa escolar:

- » Eje calidad-equidad-libertad-excelencia.
- » Eje conocimiento-formación-innovación-desarrollo.
- » Eje autonomía-participación-coordinación-compromiso.

Esto no se está haciendo así y es una tarea urgente y prioritaria. Por último, me gustaría dejar constancia de que la separación administrativa entre educación y cultura agrava más el problema, porque toda la formación correspondiente a los procesos no formales, es decir, toda la educación fuera del sistema escolar deja de ser competencia del organismo administrativo "educación". La educación no formal que se puede hacer en museos, auditorios, centros de mayores, la educación que se puede hacer en la reconocida "ciudad educadora" queda fuera de la competencia de educación y hace que los educadores sociales, que son uno de los desarrollos profesionales de los pedagogos, quede segregado del sistema educativo. O dicho de otro modo, la separación de cultura y educación da pie a aislar el sistema escolar respecto del sistema educativo y, por consiguiente, una gran parte del sistema educativo (no escolar, pero cultural) queda fuera de la administración correspondiente al Ministerio de

La formación profesional del docente no es solo cuestión de conocimiento del contenido instructivo de las materias escolares, o de didácticas específicas

Educación y Formación Profesional. Eso es perjudicial para la escuela, para la educación y para los profesionales de la educación.

¿Cuáles son los cambios para ti más urgentes por abordar dentro del debate contemporáneo sobre el desarrollo profesional docente? ¿Qué papel crees que debe jugar la Pedagogía en dicho desarrollo (formación docente inicial y continua)?

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de actividad. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia, funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de esta; su tarea es resolver problemas pedagógicos



del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar, y son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación, el asesor de educación, o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo).

El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino de realización de la competencia pedagógica. El pedagogo está orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción de ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, ni más ni menos que cualquier otro profesional de nivel universitario.

Hoy se habla mucho de la formación docente inicial de los profesores y del sistema de acreditación, pero yo no veo que en esas propuestas se esté trabajando en las cuestiones que garantizan la competencia pedagógica para la función: construir ámbitos de educación en cualquier nivel del sistema educativo, hacer el diseño educativo correspondiente y generar la intervención pedagógica derivada. Cualquier profesor tiene que dominar esto y, sin restar importancia a otras cuestiones administrativas y de organización, desde el punto de vista técnico fundado en la Pedagogía, *la competencia pedagógica* es el problema básico que debe dar contenido a los criterios políticos de prioridad, oportunidad y consenso sobre las formas de organización del acceso y la formación inicial y continua.

Yo en esta cuestión soy radical: sin Pedagogía no es posible formar con competencia en funciones pedagógicas (otra cosa distinta es que alguien pueda vender lo que hace como pedagógico sin respeto al conocimiento consolidado). La formación profesional del docente no es solo cuestión de conocimiento del contenido instructivo de las materias escolares, o de didácticas específicas. Conocer, enseñar y educar son tareas distintas con lugar específico en la competencia pedagógica.

Yo en esta cuestión soy radical: sin Pedagogía no es posible formar con competencia en funciones pedagógicas (otra cosa distinta es que alguien pueda vender lo que hace como pedagógico sin respeto al conocimiento consolidado). La formación profesional del docente no es solo cuestión de conocimiento del contenido instructivo de las materias escolares, o de didácticas específicas. Conocer, enseñar y educar son tareas distintas con lugar específico en la competencia pedagógica.

Por último, y refiriéndonos ya a la asignatura más cercana la Pedagogía en nuestros planes de estudios, la Teoría de la Educación, ¿qué valoración haces de su dispersión terminológica y de contenido en las universidades públicas y privadas que, como hemos hablado en algunas ocasiones, es realmente desolador? ¿Cuáles son para ti los problemas más urgentes que la academia debería tratar en la Teoría de la Educación?

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía, y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos.

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas), investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de Pedagogía general o de Pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que, desde Herbart, se ha llamado disciplina de Pedagogía general, y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término.

Algo hacemos mal, cuando en nuestros centros damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar. Racionalidad político-administrativa y racionalidad epistemológica deben ser complementarias y convergentes. Y esto no es siempre así. Y la proliferación de asignaturas justificadas por razones pragmáticas de tiempo, créditos docentes asignados y lugar que se le asigna en el plan de estudios no debe ser la excusa para perder el enfoque propio de una Pedagogía de corte epistemológico y rigor ontológico respecto de la parcela de conocimiento que le atañe. Realmente es desolador tener que asumir como fotografía real de los planes de estudios de la carrera la dispersión de materias y la escasa coincidencia de contenidos que se proponen para el logro de las competencias profesionales. Y de eso no nos libra nadie, salvo nosotros mismos, porque esperar directrices de planes de estudios que por decreto nos normalicen los contenidos de las materias es prestarle un flaco servicio a la competencia del profesor de Pedagogía.

Respetar la Pedagogía como disciplina y la Pedagogía como carrera es la primera tarea de nuestros académicos y de manera derivada estamos obligados a distinguir y comprometernos, con transparencia y sentido de orientación estratégica, con la pertinencia y la relevancia de los contenidos que se enseñan en la materia bajo la denominación de teoría de la educación y Pedagogía general, para no contribuir al desconcierto sobre lo que nos hace expertos en intervención pedagógica. ■



Herbart

fundamentación científica en la Pedagogía

En el tránsito del siglo XVIII al XIX se produjo una auténtica revolución científica con la aparición de nuevas disciplinas, tanto en el campo científico-experimental (como la química de Lavoisier) como en el terreno humanístico-social (la sociología de Comte). También esta dinámica se dio en el ámbito educativo, después de una fase rapsódica, con una articulación literaria desde Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Humboldt, etc.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) pasó por la Universidad de Gotinga entre 1802 y 1809, para recalar en Königsberg, donde sucedió a Kant y permaneció hasta 1833, cuando volvió a Gotinga. En Königsberg, abrió una escuela experimental y un Seminario de Pedagogía, a la vez que consideraba inviable el imperativo categórico como recurso educativo, con lo que potenció el tacto, una nueva categoría pedagógica, según manifestó en el discurso inaugural de la Universidad de Gotinga en 1802.



Con él, la educación quedó bajo la lógica científica en un momento en que el hecho educativo se contemplaba desde la perspectiva artesanal, una especie de técnica o arte, y científica, basada en el estudio y el trabajo de Seminario, según había establecido la tradición universitaria germana¹. Así, existe una preparación para el arte de la educación a través de la ciencia: aunque el arte de la educación se aprende gracias a una especie de instinto pedagógico, la preparación científica se convierte en la condición de posibilidad del ejercicio práctico. Está claro, pues, que Herbart aborda la relación entre teoría y praxis, manteniendo ese doble carácter científico y artesanal de la Pedagogía, que se fundamenta en la “educabilidad” del ser humano.

Herbart asentó la Pedagogía en la Psicología (instancia mesológica) y la Ética (perspectiva teleológica)². Ortega y Gasset, en el prólogo a la *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, remarca la dimensión filosófica de la disciplina, desde el momento que «la Pedagogía es ciencia en cuanto da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas: la Ética, que determina el fin de la educación, y la Psicología, que regula sus medios»³. Para Herbart, que trató personalmente a Pestalozzi, la Pedagogía nació con una aspiración sistemática de modo que, bajo esa doble perspectiva de la Psicología y de la Ética, se buscaba ordenar todo el conocimiento educativo en aras a la mejora de la humanidad, pero pasando por la individualidad, primer objetivo de la pedagogía herbartina.

Se trata de una sistemática entendida a modo de Pedagogía General que apelaba a la pedagogía psicológica y enfatiza la importancia de la individualidad del niño y de su

observación. Herbart se aleja del monismo idealista, si bien el conocimiento no depende tanto de las facultades del alma como de un juego de representaciones que dejan en la mente las impresiones sensibles que se articulan a través de una especie de combinatoria que recuerda a Leibniz. Para Herbart, todo se revuelve en la apercepción, «por virtud de la cual cuando una nueva representación entra en la conciencia salen a su encuentro las semejantes que ya preexistían en ella, o sea los elementos apercipientes»⁴. Se trata de una combinatoria que Herbart intentó ejemplificar matemáticamente, con lo que anticipa la psicología experimental (Fechner, Wundt) e, incluso, la existencia de capas profundas en la conciencia. Desde otro prisma, Herbart aboga por una ética del sentimiento moral que había de despertar en el alumno «el sentido por lo bello y por lo bueno y enseñarle a odiar el mal gusto y lo inmoral»⁵. De tal planteamiento, se deriva que todo depende de una preferencia o aversión involuntaria, de acuerdo con un «gusto moral», esto es, una especie de estética de la sensibilidad estimativa que hace que aceptemos o rechacemos una determinada acción moral.

¹ ANNA DE MONSERRAT Y VALLVÉ, «Herbart i el seu text a propòsit del tacte pedagògic (I)». *Temps d'Educació*, 41, 2011, pp. 203-228.

² J. GARCIA CARRASCO, «El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart», *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978, pp. 129-140.

³ J. F. HERBART, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid, Ediciones La Lectura, 1923, 2ª ed., p. VIII-IX.

⁴ L. LUZURIAGA, *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1973, p. 205.

⁵ TH. FRITZSCH, *Juan Federico Herbart*. Barcelona, Labor, 1932, p. 142.

Así, su nombre puede inscribirse en la tradición alemana de la *Bildung*, esto es, de la formación, con lo que la enseñanza basada en la instrucción –la instrucción educativa– se convierte en el principio básico de la educación intelectual (del cultivo de la inteligencia) y moral (formación del carácter). Según Herbart, la inmoralidad, involuntaria o expresa, denota falta de disciplina e instrucción hasta el punto de que los estúpidos no pueden ser virtuosos.

Cabe apuntar que la psicología herbartiana –que se opuso a las ideas innatas de Descartes, a los conceptos apriorísticos de Kant y al idealismo hegeliano– se mueve bajo la influencia del empirismo, con lo que aboga por considerar al alumno como una «tabula rasa» en que se combinan las representaciones a través del interés del niño. Contrariamente a las tesis de Rousseau –«es una locura querer abandonar el hombre a la naturaleza», declara Herbart–, la instrucción posee una dimensión formativa que apunta también al carácter, al perfeccionar la actividad espiritual y completar otros círculos como la experiencia y el trato social.

Conviene tener presente que el primer horizonte de Herbart –donde se fraguó como educador– fue la educación doméstica, y son bien conocidos los informes que dirigió, en su condición de preceptor durante tres años, al señor de Steiger (gobernador de Interlaken) a fines del siglo XVIII⁶. Su pedagogía se puso al servicio de la reforma educativa prusiana y de los intereses del Estado, que «necesita ciudadanos de creencias cristianas, verdaderamente ilustrados y reflexivos»⁷. Además, su propuesta no entraba en conflicto con la fe luterana con su carga pietista, ni tampoco con el catolicismo, ya que su metafísica no cae en los excesos del panteísmo idealista. Así se comprende el éxito de sus ideas que servían para conservar un orden social establecido que difícilmente quería avanzar y progresar y, menos aún, de manera revolucionaria: «Los herbartianos de Viena y Praga consagraron todos sus esfuerzos a perseguir descaradamente a los discípulos de Hegel, sobre todo a partir de 1848»⁸.

Herbart es fiel a la fórmula kantiana según la cual la educación comprende la disciplina y la instrucción con vistas a la moralización, aunque se distanció del formalismo del imperativo categórico para optar por una vía estética –una especie de ciencia de la sensibilidad estimativa– ya que, en última instancia, la voluntad es aprobada o reprobada por nosotros mismos. Aunque no denigró nunca de la instrucción científico-natural, y menos de la matemática, exaltó en el campo de la instrucción lingüístico-histórica el papel de la *Odisea* de Homero, como el libro de lectura más conveniente para la mentalidad infantil que suplanta al Robinson que Rousseau aconsejaba.

A decir verdad, después del movimiento liberal de 1848, la pedagogía herbartiana se puso al servicio del orden no solo en Alemania, sino también en Austria, a través de un «modelo educativo que inculcase la disciplina moral e intelectual, minimizando a la vez posibles inclinaciones políticas o religiosas»⁹. Por otra parte, a partir de 1850, la Universidad de Praga se convirtió en un feudo de las ideas herbartianas, a la vez que su programa –por su dimensión realista poco dada a elucubraciones idealistas– conectaba fácilmente con las posiciones católicas. «En cuanto a sus ideas, al erigirse en abanderado de

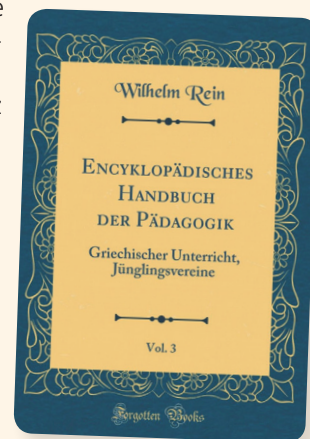
una postura intermedia entre idealismo y empirismo, parecía estar trazando un paralelo con la vía media de santo Tomás de Aquino»¹⁰.

En realidad, las ideas de Herbart mantuvieron su prestigio y vigencia durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando al socaire del Segundo Imperio Alemán (proclamado en Versalles en 1871) se consolidó la pedagogía neo-herbartiana (Ziller, Stoy, Rein, Willmann, etc.), a la vez que confirmaba su condición de primer paradigma científico de la Pedagogía. En el tránsito del siglo XIX al XX vio la luz la monumental *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, dirigida por Wilhelm Rein (1847-1929).

A fines del siglo XIX ya habían surgido serios competidores a la pedagogía herbartiana, incluso en la misma Alemania. Desde diferentes países (Estados Unidos, Rusia, Francia) se valoraba el modelo pedagógico neo-herbartiano, de significación intelectualista, como una de las causas del poder científico germano, que favoreció los estudios de pedagogía comparada. No en vano, la *Revue Pédagogique* –siempre atenta a lo que ocurría Au-delà du Rhin– publicó en 1885 un breve estudio sobre *L'herbartianisme en Allemagne* (pp. 560-564), al que siguieron trabajos como el de H. De-reux sobre «La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart» (*Revue Pédagogique*, 1891, pp. 136-149 y pp. 216-223). No existe duda posible: Francia, después de la derrota de Sedan (1870), escudriñaba lo que sucedía en Alemania para conocer las razones de la superioridad germánica.

El influjo de la pedagogía herbartiana –una plasmación del poder intelectual, científico, económico y militar prusiano– influyó sobre todos los países latinos, no solo en Francia (que había perdido en 1870 la Alsacia y la Lorena), sino también en Italia y en España, gracias a su posible conciliación con el catolicismo. De igual modo, desde el imperio ruso, con su voluntad europeísta, desde la Europa central (Hungría, por ejemplo) y desde los Estados Unidos se fijó la atención en la pedagogía herbartiana, de modo que Charles de Garmo dio a la imprenta *Herbart and the herbartians* (New York, Scribners, 1896). En fin, Herbart era el gran referente de la Pedagogía a escala mundial, aunque su suerte empezó a declinar con el ambiente de crisis generalizada que siguió al estallido de la Gran Guerra que cercenó el mundo de las seguridades de la época anterior (*Belle époque*). ■

CONRAD VILANOU TORRANO,
Universitat de Barcelona



⁶ HERBART. *Informes de un preceptor*. Traducción y prólogo por R. Tomás y Samper. Madrid, Ediciones de La Lectura, 1924.

⁷ Th. FRITZSCH, *Juan Federico Herbart*. Op. cit., p. 174.

⁸ W. M. JOHNSTON, *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, Traducción de Agustín Coletes Blanco. Oviedo, KRK Ediciones, 2009, p. 668.

⁹ W. M. JOHNSTON, *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, op. cit., p. 664.

¹⁰ *Ibidem*, p. 666.

LA RESTAURACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

MARÍA ROSA BUXARRAIS.

Universitat de Barcelona

Seguramente en numerosas ocasiones en los medios de comunicación hemos escuchado la expresión “hacer pedagogía”, cuando se trata de enseñar, hacer entender y comprender algo, para que se aprecie el estado real de la cuestión sin interpretaciones sesgadas, a veces ocasionadas por el desconocimiento. También la usan en las empresas, los entrenadores de los equipos de fútbol y profesionales de otras disciplinas. Esta invocación a la pedagogía como instrumento para desvelar, propiciar la conciencia social e incluso motivar a la acción en determinadas circunstancias, no ayuda a que, los que nos dedicamos a la Pedagogía, se nos considere científicos o académicos, porque parece ser que todo el mundo está preparado para hacer pedagogía o que no se entiende qué hacen los pedagogos y pedagogas, convirtiéndola en una palabra vacía.

Vamos a la etimología de la palabra. Pedagogía, del griego: paidós = niño, y de agogía = conducción, equivale a conducción del niño. En sus orígenes, el pedagogo (paidagogós) fue el esclavo que cuidaba de los niños y los acompañaba a la escuela. Mucho más tarde, en los siglos XVII y XVIII, todavía se empleaba ese nombre para los preceptores de las familias acomodadas. Con el tiempo se modificó ese sentido primitivo y pedagogía ya no designa el acto de conducción sino, en forma mucho más extensa, el estudio y la regulación del proceso de educación, no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán por captar su esencia y su dirección. La educación afecta a la totalidad de la vida humana, nace con el hombre y muere con él; además,



adopta la forma de una influencia intencional y de una realidad social y cultural-histórica, que necesita ser regulada por un conjunto de normas.

La mayoría de los textos del ámbito se refieren a la Pedagogía como el arte y la ciencia de la educación. Sin embargo, los autores que hablan de la pedagogía como arte le niegan el carácter científico. Por eso, no la entendemos como un arte, sino como una técnica, la tecnología de la educación. No obstante, es más que una técnica, es una teoría, una reflexión y un conocimiento del hecho y de los procesos educativos. Se diversifica en dos direcciones: 1) como teoría científica es un conocimiento positivo del hecho educativo, en su génesis y evolución (pedagogía histórica) y del proceso pedagógico en sus factores, fines y elementos integrantes (pedagogía sistemática). 2) como teoría filosófica es una reflexión problematizadora y unificadora de las aportaciones parciales de la ciencia, al mismo tiempo que una conciencia unitaria de la dirección de la actividad educativa.

Así pues, la Pedagogía como ciencia tiene por objeto a la educación, y obtiene conocimiento sobre ella. Para conseguirlo utiliza muchos procedimientos, entre ellos, la descripción, la observación, la experimentación, la interpretación. Es decir, la educación es el elemento real que se estudia, mientras que la Pedagogía es el conocimiento que se adquiere con el estudio de la realidad que llamamos educación. Admitir la posibilidad del estudio científico de la educación es el paso previo para poder hablar de Pedagogía.

La Pedagogía, aunque de carácter sumamente complejo, es una ciencia unitaria y armónica, nos decía Manganiello, en su *Introducción a las Ciencias de la Educación* (1970), sus relaciones con las demás ciencias han ido ampliando y profundizando su contenido. Las llamadas “Ciencias de la Educación” no pueden ser consideradas independientemente de la Pedago-



gía, solo son enfoques parciales de la realidad educativa, que se integran dentro de la Ppedagogía para enriquecer y esclarecer su contenido. Pero para Quintana (1981), las Ciencias de la Educación incluyen la Pedagogía, pero la Pedagogía no incluye las Ciencias de la Educación.

Por desgracia, la Pedagogía ha ido perdiendo la exclusividad de su objeto de estudio propio. El uso polivalente de educación y pedagogía, debido a la influencia anglosajona, como actividad, como técnica, como ciencia, ha sido una de las causas. Deberíamos distinguirlas: 1) Pedagogía: ciencia, tecnología, praxiología; y 2) educación: actividad o técnica específica. Sabemos que la pedagogía es un saber práctico, referido a la formación un saber praxiológico. De todas formas, la relación estrecha entre pedagogía y educación, su mutua dependencia, obligan a interrelacionar y a yuxtaponer sus problemas y la metodología de su tratamiento.

El valor de la Pedagogía estará condenado al fracaso si no busca un acercamiento previo al concepto de educación. Si la educación es una actividad intencional, la Pedagogía debe preocuparse por regularla, dirigirla o conducirla; pero, como al mismo tiempo se ofrece como un hecho real o como un dato, tendrá que describirla, explicarla o comprenderla. El pedagogo no puede elegir entre los dos caminos, sino decidirse a recorrer ambos, porque está en la esencia de la educación ser una acción regulable o un dato que estudiar o un problema para resolver. Esta circunstancia da cuenta del vaivén de la Pedagogía entre la práctica y la teoría, entre la norma y la ley, entre la experiencia y la doctrina, entre el arte y la ciencia. Determinar en qué medida y modo es posible la integración de esos dos aspectos resulta una exigencia que toda doctrina pedagógica debe satisfacer honestamente.

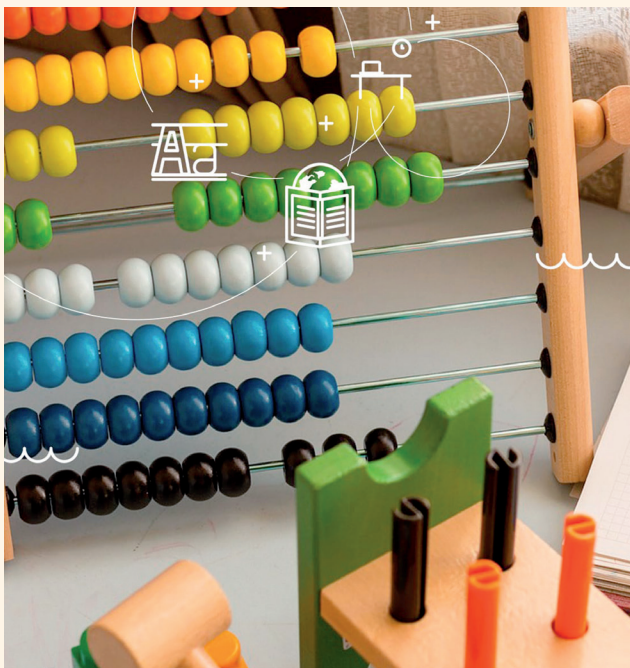
Dada la multiplicidad de factores que contiene el objeto pedagógico, su disciplina tiene que apelar a las demás ciencias ampliando así sus horizontes y proporcionando a esas ciencias

un material para sus investigaciones. Ya Sanvisens, en su obra *Introducción a la Pedagogía*, de 1984, afirmaba que la Pedagogía como disciplina científica o como rama del saber se concreta en tres posibilidades: a) disciplina que engloba todo el saber pedagógico en su referencia a la educación (científica, filosófica, tecnológica o praxiológica) y como poseedora de la dimensión normativa (reguladora, conductiva). b) disciplina encuadrada en el ámbito de las Ciencias de la Educación, entendidas en sentido amplio (empírico, racional, normativo), referida básicamente a la acción de educar, es decir, a la normativa de dicha acción; c) disciplina meramente histórica que ha ido diversificándose y finalmente diluyéndose en las Ciencias de la Educación.

En este sentido, es posible mantener el término y el sentido de la Pedagogía, especialmente como saber de la educación de carácter normativo, que sirve de pauta a todas las Ciencias de la Educación que se refieren a la acción educativa y a la misma acción educativa en cuanto a conducción o dirección hacia la configuración integral de la personalidad de los sujetos. Pero las normas pedagógicas, lógicamente, no pueden ser fruto de la intuición ni de la simple opinión del educador; las Ciencias de la Educación son el soporte básico para elaborar una normativa educativa. Hay que fundamentarse en otras ciencias como la Psicología, la Filosofía, la Ética, la Historia, la Sociología, la Antropología, la Biología, etc.

Los pedagogos y las pedagogas adquieren la formación necesaria para analizar, estructurar, adaptar y plantear soluciones, en el ámbito educativo, viendo más allá del problema. Son agentes de cambio social, porque han adquirido conocimientos y competencias que ponen en juego nuestra capacidad preventiva y proactiva en los fenómenos que hoy en día son característicos en nuestra sociedad: sexismo, racismo, xenofobia, violencia en cualquiera de sus manifestaciones, absentismo, abandono escolar, género, inteligencias múltiples,





redes sociales, medios de comunicación, la falta de respeto, cooperación y compromiso social, aspectos vitales que, aunque se aborden algunos desde las otras ciencias mencionadas, quienes realmente son expertos en educación son los que han estudiado Pedagogía.

Han podido estudiar todos los componentes de la educación que nos planteó Sanvisens: finalidades, educandos en sus diversos niveles, educadores, maestros y profesores, órganos de dirección, contenidos de la educación, material didáctico, controles cualitativos y cuantitativos, tecnología educativa, centros educativos, planes y horarios, aspecto investigador, aspectos económico y administrativo.

Sin embargo, muchas discusiones sobre la Pedagogía cometen el error de considerar que se trata principalmente de enseñar. La Pedagogía debe ser explorada a través del pensamiento y la práctica de aquellos educadores que buscan cómo acompañar a los alumnos; cuidarlos y motivarlos para el aprendizaje. La enseñanza es solo un aspecto de su práctica. Por eso, se confunde en numerosas ocasiones la Pedagogía con la Didáctica. La primera se compone del concepto, estructura, elementos, medios y actividades de la educación, y la segunda es la teoría o metodología de la enseñanza.

Simplificado, podemos decir que las preocupaciones de la didáctica son: qué se debe enseñar y aprender (el aspecto del contenido); cómo enseñar y aprender (los aspectos de la transmisión y el aprendizaje); con qué propósito o intención se debe enseñar y aprender algo (el aspecto objetivo / objetivo).

No podemos obviar aquí el desprestigio de los pedagogos, o el antipedagogismo, que se ha ido gestando y popularizando en los últimos años. Se trata de una cuestión analizada muy bastamente por Gil Cantero en su artículo "Escenarios y razones del antipedagogismo actual", en la *Revista de Teoría de la Educación* (2018), que puede tener sus razones, pero no por ello hemos de sucumbir ante ellas y quedarnos impasibles. Si bien existen razones políticas o ideológicas, gnoseológicas o filosóficas y normativas o éticas, deberíamos huir de la politización de la educación y hacer valer los principios pedagógicos básicos, así como incrementar el conocimiento de las áreas

culturales, porque podremos hacer más y mejor pedagogía en la medida en que adquiramos más conocimientos.

Desde siempre la Pedagogía ha tenido problemas de identificación profesional. Ya García Carrasco, en 1983, en su obra *La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?*, afirmaba que la Pedagogía compartía ocupacionalmente con diversos colectivos: los profesores, los educadores, los maestros y los licenciados en Ciencias de la Educación.

Aunque con la reforma de los planes de estudio se han procurado perfilar claramente las funciones de la profesión, no se ha conseguido plenamente. De todas formas, no puede discutirse la necesidad de unos profesionales que, sin ser docentes, sirvan y colaboren con los docentes en la mejora de la actividad y la resolución de los problemas que esta genere derivados de la generalización de la demanda educacional y de la cada vez más sofisticada oferta de bienes ocupacionales.

Otro elemento clave para resaltar la profesión sería promover la sensibilidad social para la prestación de este servicio a la sociedad. Sigue siendo de enorme actualidad las sugerencias que nos hizo García Carrasco en la obra citada en relación a tomar medidas profesionales para que la profesión pedagógica tenga sentido, identidad y funcionalidad, y no desaparezca.

Es necesario volver a apreciar la Pedagogía. En este sentido, tres elementos explican los procesos de la generación actual de los pedagogos. En primer lugar, son herederos del antiguo proceso griego de acompañamiento. En segundo lugar, su pedagogía involucra una cantidad significativa de sensibilidad, ayuda y cuidado. Y, en tercer lugar, están comprometidos en lo que podemos llamar "situar el aprendizaje en la vida". En este sentido, se puede abordar la Pedagogía como lo que necesitamos saber, las habilidades que requerimos para dominar y los compromisos indispensables para vivir a fin de tomar y justificar los diferentes tipos de decisiones necesarias. Los pedagogos deben estar cerca de la gente; en lugares donde estén directamente disponibles para ayudar, hablar y escuchar. También tienen que estar ahí para las personas: listos para responder a las emergencias de la vida: pequeñas y grandes

Por último, de acuerdo con Marina en su artículo "Por qué no tenemos la Pedagogía que necesitamos", en *Otras voces en educación* (2018), considerando que la educación es lo que determina la evolución humana, teniendo en cuenta que nos encontramos a las puertas del "transhumanismo", deberíamos tomarnos en serio la elaboración de una ciencia educativa, teórica y práctica, de altísimo nivel, con la calidad suficiente para pedir al resto de las ciencias que trabajen para ella. ■



HEMEROTECA

ALEX EGEA. *Universitat de Barcelona*

LIBROS



Buxarrais, M.R. y Burguet, M. (coords.) (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Graó, 184 pp.

En este libro se presentan una serie de miradas o aproximaciones sobre la importancia de los aprendizajes que configuran la educación del carácter de la persona. Así, el libro trata de cimentar y estructurar una pedagogía de la interioridad basada en el desarrollo de las dimensiones emocionales, psicológicas y espirituales del propio ser. Para ello, las autoras se apoyan en tres pies: las evidencias actuales de la neurociencia como base para la *autoconciencia* o *metaconciencia*, la solidez de la propuesta del cuidado ético como impulso para el desarrollo humano y social, y, finalmente, la puesta en práctica en diferentes contextos y situaciones educativas.

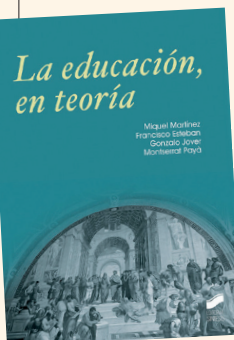
Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 293 pp.

En esta obra, el autor nos ofrece una panorámica de ocho maneras de pensar, hacer y vivir que caracterizan el universo pedagógico del siglo XXI. De este modo, el autor nos abre un abanico de ocho *ribetes pedagógicos* que orientan y dirigen el rumbo actual de lo educativo; empezando por las pedagogías no institucionales, pasando por las pedagogías críticas, las pedagogías libres no directivas, las pedagogías de la inclusión, las pedagogías lentas, las pedagogías del conocimiento integrado, y finalizando con las pedagogías de las diversas inteligencias.

Jover, G., Gozávez, V. y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la Educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis, 274 pp.

Este libro sistematiza de manera excelente las complejas relaciones que se establecen entre dos campos, complejos por sí mismos, como son la educación y la filosofía. El libro se estruc-

tura en cuatro partes que abordan aspectos claves como son la cuestión epistemológica del conocimiento teórico en educación, la cuestión de las finalidades educativas como ejes centrales de la teoría de la educación, la cuestión de la educación moral de la persona centrándose en sus dimensiones afectivas y sociales, y, finalmente, a modo de cierre, la importancia de la educación como objeto de discusión de la filosofía.

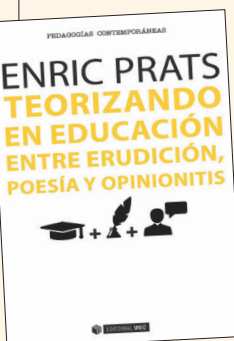
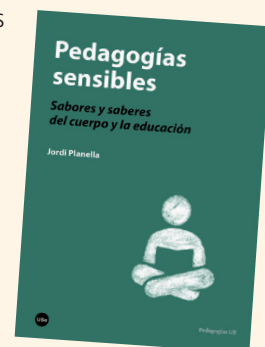


Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis, 219 pp.

Libro de gran originalidad por su planteamiento, estructura y lenguaje directo que aborda, tanto desde casos reales, imaginarios como literarios y cinematográficos, el análisis de cuatro aspectos que organizan los debates pedagógicos actuales: la figura del educador y su influencia en el desarrollo de las personas, los saberes y aprendizajes necesarios para formar parte de la sociedad actual, las diferentes caracterizaciones del educando y, a modo de cierre, una revisión del panorama actual en torno a las prácticas educativas.

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 132 pp.

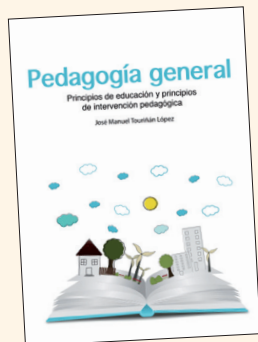
Libro de matices *outsider* que consigue abrir nuevos caminos para el pensar y el hacer una pedagogía del cuerpo. Esta obra está constituida por dos grandes partes: en la primera, el autor recopila todos aquellos *saberes del cuerpo* que la teoría de la educación ha ido acumulando durante toda su trayectoria como ámbito de conocimiento; en la segunda parte, se centra en los saberes del cuerpo que caracterizan las múltiples maneras de atender, cuidar y, hasta en cierto punto, educar la corporalidad.



Prats, E. (2015). *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona: Editorial UOC, 173 pp.

Este libro expone una interesante aproximación y reflexión sobre tres vías para la construcción de conocimiento pedagógico: la vía de la erudición, la vía de la literatura y la vía de la opinión. Así, el libro se estructura en tres partes principales en las que el autor lleva a cabo, en primer lugar, una cartografía de las pedagogías de la actualidad; en la segunda,

una reflexión del potencial pedagógico de la literatura; y, en tercer lugar, una disección de las pedagogías amarillas, es decir, de aquellas narrativas que elevan la anécdota educativa a categoría pedagógica.



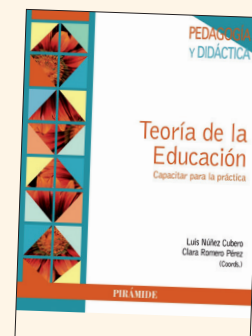
Touriñán López, J. M. (2016). *Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez, 1012 pp.

Extensa obra de más de 950 páginas que ensalza la labor de la Pedagogía como vía para transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. De este modo, la obra discurre en 11 capítulos que proporcionan respuestas a cuestiones generales y claves de la Pedagogía, como son la

misma definición nominal del concepto de Pedagogía, el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión educativa, la relación educativa, los diferentes agentes en educación, los procesos (formales, no formales e informales), el producto en la educación, los medios que educan, la metodología educativa y, finalmente, una coda a favor del

entendimiento de la Pedagogía como disciplina científica y la Pedagogía general como disciplina académica, y finalizando con las pedagogías de las diversas inteligencias.

Nuñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2017). *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica*. Madrid: Pirámide, 184 pp.



Obra coral estructurada en ocho capítulos que abordan las principales discusiones de la teoría y la práctica educativa. Quien se aproxime a este libro encontrará interesantes reflexiones en torno a las disonancias que se producen en la relación entre teoría y práctica educativa, los fines y contenidos de la educación, la autonomía del educando como factor de éxito en su proceso aprendizaje, las estrategias óptimas para la adquisición de habilidades cognitivas para el aprendizaje, la heterogeneidad de los grupos de educandos, los límites y posibilidades de la aplicación de la tecnología en educación, la profesionalización del docente, entre otras.

ARTÍCULOS

- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J., & Rascón Gómez, M. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (1), 45-60.
- García Gutiérrez, J., Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, v.69, n.4, 19-33
- Gennari, M., & Sola, G. (2015). La cuestión metodológica (entre la filosofía, la ciencia y la pedagogía). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 25-44.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Igeldo Zaldívar, J. y Laudo Castillo, X. (2016). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, v. 20, n.1.
- Murga-Menoyo, M., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 55-78.
- Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 95-116.
- Pallarès Piquer, M., Traver Martí, J., & Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 139-162.
- Sáez Alonso, R. (2017). La prioridad del método en la investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 239-254.
- Vilafranca Manguán, I., Cercós Raichs, R. y García Farrero, J. (2018). Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 335-351.
- Vilanou, C., Prats, E., Longares, L. (2016) Notícia de «Temps d'Educació»: entre la crònica i el compromís de futur / Nouvelles de « Temps de l'éducation » : entre la chronique et l'engagement pour l'avenir. *Temps d'Educació*, 50, 11-29.



CÓMO PROCEDER ANTE LA OCUPACIÓN DE NUESTRA PROPIEDAD

En España en el último año se encontraban más de 87.000 viviendas ocupadas de manera ilegal, según el estudio “La ocupación ilegal: realidad social, urbana y económica”, elaborado por el Instituto Cerdà.

Los medios a los que un propietario podrá acudir si su vivienda está ocupada se pueden dividir en función de la vía utilizada; en penal o civil, aunque dentro de la vía civil, habrá varias formas para su ejercicio.

La vía penal. La ocupación de una vivienda se encuentra tipificada como delito en nuestro Código Penal, concretamente en el artículo 245; y deben reunirse requisitos tales como: la intención de permanencia de los ocupantes, no exista título justo, que no se haya permitido por el propietario la utilización y que el ocupante sea consciente de que la vivienda tiene propietario. En caso de reunir los anteriores requisitos, se podrá interponer denuncia, bien en comisaría, bien ante el Juzgado de Guardia cuando tengamos conocimiento de los hechos.

En este caso, lo más recomendable es que se solicite como medida cautelar el inmediato desalojo y lanzamiento de los ocupantes del inmueble, reponiéndose en la posesión a sus legítimos propietarios; todo ello conforme a lo dispuesto en el artículo 13 en relación con el artículo 544 bis de la Ley de Enjuiciamiento Criminal (LECrim); debido a que se trata de un delito que produce un perjuicio al propietario.

Aunque esta vía esté habilitada por nuestro Código Penal, es cierto que, en muchos casos, los Jueces de este orden declinan su conocimiento a los Juzgados de lo Civil, por entender que son los competentes para conocer de la situación.

La vía civil. Posiblemente más eficaz, aunque también puede ser más prolongada en el tiempo. Se inicia mediante la presentación de demanda ante los Juzgados de 1.ª Instancia del Partido Judicial donde radica la finca, y sus formas de ejercicio son las siguientes:

- Juicio verbal, amparado en el artículo 250.1.4 de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LEC). En él se pretende la tutela de la posesión sumaria de la vivienda, y puede solicitarse al Juzgado la inmediata recuperación de la plena posesión de la vivienda o de parte de ella, siempre que los propietarios se hayan visto privados de ella sin su consentimiento; y puede ser instado por personas físicas, entidades sin ánimo de lucro con derecho a poseerla o las entidades públicas propietarias o poseedoras legítimas de vivienda social. Tiene un límite temporal para su ejercicio de un año, y se debe acreditar que los ocupantes poseen la vivienda por un tiempo inferior al mismo.
- Juicio verbal, recogido en el artículo 250.1.7 de la LEC. Esta vez, sin límite en la condición de la persona que puede instarlo, en el que se solicita la efectividad de los derechos reales inscritos frente a quienes perturban su ejercicio, sin disponer de título inscrito que les legitime. Requiere la aportación de una Certificación Registral de Dominio en virtud del artículo 41 de la Ley Hipotecaria.
- Juicio verbal de desahucio en precario, conforme establece el artículo 250.1.2 LEC. En él se pretende la plena recuperación de la finca por cualquier persona con derecho a poseerla. Este procedimiento tiene naturaleza plenaria y no sumaria (hay más motivos oponibles a la demanda), en comparación con los dos anteriormente mencionados, ya que en su artículo 447 LEC no lo incluye entre los juicios verbales carentes de fuerza de cosa juzgada. El efecto de cosas juzgadas supone que si hubiera que instar un nuevo procedimiento a este respecto, ya lo ha sido de modo definitivo en otro anterior, y debe estarse a la resolución definitiva recaída.

Hay que aclarar el significado de precario, que es la tenencia o disfrute de cosa ajena, sin pago de renta o merced, ni razón de derecho distinta de la mera liberalidad o tolerancia de su propietario o poseedor real, de cuya voluntad depende poner término a su tolerancia. El concepto de precario no se encuentra recogido como tal en el Código Civil, pero sí se hace referencia a ello en la Ley de Enjuiciamiento Civil. Lo más parecido al precario es el comodato, pero no hay que

confundirlos, dado que en el comodato media contrato entre las partes y se establece un plazo o uso determinado de la vivienda.

Están siendo habituales supuestos en los que las familias, a la vuelta de un periodo estival más o menos prolongado, se encuentran con que su hogar ha sido ocupado por terceros desconocidos. Nuestras recomendaciones son;

- 1.º Llamar inmediatamente a la policía, que va a verificar si los ocupantes tienen o no título para poseer la vivienda. Es habitual que muestren contratos de arrendamiento manipulados, compraventas privadas, etc. En el caso de que no acrediten título y la posesión sea más o menos mediata, es posible que podamos recuperar la vivienda. En caso contrario, serán los propios Agentes quienes nos emplazarán a presentar la correspondiente denuncia.
- 2.º Denunciar por la vía penal o demandar por la vía civil. Respecto a cuál es la vía más recomendable, no hay una respuesta general: depende de cada caso concreto (afecta el partido judicial, el tiempo de posesión ilegítima, etc.). No obstante, y aunque a priori sea más larga, la vía civil es más eficaz que la penal, puesto que, como ya hemos comentado, en esta última el Juez puede entender que sea la vía civil la idónea para resolver.

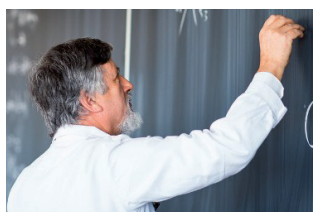
Como medidas preventivas para no encontrarse con esta desagradable situación, podemos recomendar:

- (i) tener siempre, al menos, una copia de los documentos de propiedad de la vivienda fuera de la misma, recibos abonados de suministros de la vivienda, etc., accesibles.
- (ii) avisar a alguna persona de confianza de nuestra ausencia, con objeto de que realice visitas puntuales a la vivienda y revise el buzón.
- (iii) averiguar si en el municipio se hace servicio de custodia de llaves en vacaciones o se ofrecen otros tipos de servicios preventivos.

Toda precaución es exigua en estos casos.

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

La Comunidad de Madrid convoca oposiciones



El BOCM núm 96, de 24 de abril de 2019, recoge la Resolución de 15 de abril de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se modifica la Resolución de 1 de marzo de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Maestros y para adquisición de nuevas especialidades en el citado cuerpo. El número de plazas convocado es de 3500. La distribución, por accesos y especialidades, puede consultarse en: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2019/04/24/BOCM-20190424-14.PDF?

Y en el BOCM núm. 119, de 21 de mayo de 2019, se publica la Resolución de 13 de mayo de 2019, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento de acceso a los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria y de Escuelas Oficiales de Idiomas.

La distribución de las especialidades convocadas para cada uno de los citados cuerpos, así como las bases para el desarrollo de todo el proceso selectivo puede consultarse en:

https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2019/05/21/BOCM-20190521-16.PDF

Compostela, el Camino y el Colegio. Crónica de un viaje.

M.^a VICTORIA CHICO

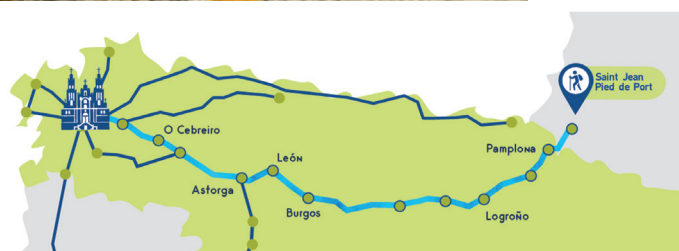
En la primavera del año 2017 nuestra secretaria académica, Isabel de Ramos, planteó a la Comisión Académica de la Universidad de los Mayores la posibilidad de organizar un Camino de Santiago para los alumnos de la Universidad de los Mayores, que fuera factible desde todos los puntos de vista, sin prisa pero sin pausa. La disponibilidad económica –léase la condición de pensionista de la mayoría–; las responsabilidades familiares, las artrosis y diferentes episodios cardiovasculares tan frecuentes en las edades de las que participamos casi todos así lo aconsejaban. De este modo Isabel y yo misma, junto con la inestimable colaboración de Antonia de la Lama comenzamos a idear tiempos posibles, ritmos adecuados, itinerarios auténticos y dineros asumibles para llevarlo a cabo.

¿Nuestro objetivo? En dos años y en cuatro etapas diferentes, recorrer la distancia que separa Roncesvalles de Santiago de Compostela para brindar de algún modo a nuestros alumnos la posibilidad de vivir la experiencia del peregrino dándole el sentido que ellos quisieran, que todos caben en el Camino, como se demuestra en la actualidad a través de los miles de romeros que hoy en día atraviesan nuestro país de Este a Oeste, unos movidos por un sentimiento religioso o por el interés artístico y cultural, otros por necesidad de dejar de lado el estrés profesional, o por la búsqueda de nuevas experiencias vitales o deportivas.

Creemos haberlo conseguido. Itinerario cultural y artístico, vivencia religiosa, desconexión de preocupaciones cotidianas, hacer verdaderos amigos a través de la complicidad surgida de compartir horas de autobús, posadas y cantinas que permiten descubrir al otro, a ese otro que asiste a nuestra misma clase pero del que solo se conoce algo más que el nombre. Cada uno de estos incentivos merecía la pena por sí solo. ¡No digamos, la conjunción de todos ellos! Pues bien, objetivo cumplido: el pasado 12 de mayo concluimos con éxito, y sin ningún tipo de incidente, esta magnífica experiencia que nos ha enriquecido a todos, y que esperamos volver a repetir en el futuro para sucesivas promociones de Mayores que, por la razón que sea, no han podido participar en esta primera andadura.

Desde un primer momento decidimos ceñirnos lo más posible al itinerario histórico, al llamado Camino Francés, aquel que desde las páginas del *Codex Calixtinus* trazó probablemente un tal Aimeric Picaud hacia el año 1160, y que constituye una apasionante y pionera guía de viajes en cuyas páginas se lee "Ultreia, Ultreia" ("vayamos mas lejos"), desde entonces grito de ánimo y de reconocimiento entre los peregrinos. Seguiríamos a fin de cuentas, eso sí, desde la comodidad de un autocar, la ruta por la que se movieron cientos de miles de europeos desde que se difundió la noticia del hallazgo de los restos de Santiago el Mayor a principios del siglo VIII en tierras de Galicia, en el fin del mundo por Occidente.

El Camino Francés era una de las rutas posibles para llegar a Compostela, sin



duda la mas transitada desde el principio, fomentada por las autoridades religiosas y políticas, que por medio de la construcción de puentes y hospederías facilitaron el tránsito de almas, pero también el de mercancías e intereses, conformando, de este modo, una verdadera columna vertebral jalonada poco a poco de burgos, villas y mercados cada vez mas poderosos, que unía los diferentes territorios cristianos del norte de la Península con el resto de Europa, al margen de un Al Andalus meridional muy poderoso en el siglo X, pero cada vez menos dominante.

Por el Camino se difundió la poderosa Orden Cluniacense y, con ella, la importante reforma del cristianismo romano que unificó ritos y liturgias empezando por los territorios más orientales y extendiéndose, no sin reticencias, a los occidentales. Y este Camino vio surgir una miriada de lugares fascinantes sin los cuales no podríamos entender nuestra personalidad intelectual, artística y cultural, y que están ahí a nuestro alcance, como testigos ciegos de la formación de nuestro país.

Decididos a visitarlos casi todos en una especie de homenaje a nuestra historia, dividimos el Camino en cuatro etapas: el Camino navarro, el Camino riojano, el Camino castellano-leonés y el Camino gallego; etapas que se llevarían a cabo, respectivamente, en el otoño de 2017 –los días 3, 4 y 5 de noviembre–, en la primavera de 2018 –los días 27, 28 y 29 de abril–, en el otoño de 2018 –los días 26, 27 y 28 de

octubre— y, por último, en la primavera de 2019 —los días 10, 11 y 12 de mayo.

La respuesta del alumnado de Mayores fue muy alentadora para proseguir nuestro trabajo. Empezamos convocando a los “mayores de Mayores”, los de 4.º curso, 5.º curso y Estudios Avanzados. Desde el primer momento se mostraron muy interesados y se apuntaron a cada una de las etapas. Y a pesar de inevitables bajas de última hora por variadas razones familiares o de salud, que no por falta de interés, 43 personas hicimos el Camino navarro, 52 el Camino riojano, 49 el castellano-leonés, y 52 el gallego.

Desde un primer momento, las organizadoras quisimos aunar las visitas de carácter histórico-artístico y las culturales con las también importantes y más prosaicas actividades dedicadas a la mejor gastronomía española, de manera que al terminar el día nuestras cabezas estuvieran llenas de fantásticos paisajes, interesantísimos enclaves, buenos yantares y muchas risas sanas, comparables a la del Profeta Daniel que nos esperaba al final del Camino en el Pórtico de la Gloria como un regalo final del Maestro Mateo.

Roncesvalles-Burguete-Eunate-Puentelarreina-Estella-Pamplona

En el otoño de 2017 nos esperaba Navarra. Íbamos a cubrir en un fin de semana los primeros 115 kilómetros que andan los peregrinos en cuatro jornadas. Nosotros nos enfrentábamos a la paliza de 5 horas de autocar, fraccionada por una parada para desayunar en carretera, para llegar a la Posada de Roncesvalles, donde nos esperaba una buena menestra regada con el vino de la tierra. Sobran las palabras. La tarde fue deliciosa visitando la Real Colegiata, su museo perfectamente organizado, la Iglesia de Santiago y la Capilla Sancti Spiritus, impactante cementerio para peregrinos que no llegaron a finalizar su ruta. El tiempo nos respetó, hizo frío pero no lo sentimos y el calor del Hotel Loizu —en la localidad de Burguete, bajando de Roncesvalles—, nos repuso a todos de un primer día emocionante, e incluso nos empujó a un paseo nocturno por las calles desérticas, silenciosas y relucientes de la localidad, que nos permitió reflexionar sobre la andadura que teníamos por delante y todas las experiencias que nos esperaban, con la ayuda del Señor Don Santiago.

Al día siguiente, con la nostalgia —¿ya?— de dejar atrás montes y valles de los Pirineos, nos dirigimos hacia Santa María de



Los alumnos ante Santa María de Eunate.

Eunate, joya de la arquitectura románica, referencia mágica a la Iglesia de Oriente y al Santo Sepulcro —Eunate y Jerusalén unidas por esa portentosa planta centralizada de la que —por qué no decirlo— me costó Dios y ayuda sacar a nuestros amigos, que hubieran querido permanecer en ella en silencio mucho tiempo más. Experimenté la sensación de que ese “no querer partir” iba a ser una sensación frecuente entre nosotros, y recordé las palabras del *Codex “¡Ultreia...Ultreia!”* (“vayamos más lejos”) evocando el grito de ánimo de los peregrinos recogido ya en la literatura del siglo XII. Nos retrasamos algo en nuestro programa del resto del día pero...

El cielo se cerró de repente y, cuando llegábamos a Puentelarreina, nos sorprendió la única tormenta que hemos tenido en todo el Camino. Pero el agua que caía a raudales no nos impidió cruzar el puente en el que se unen los dos ramales del Camino, el aragonés procedente de Somport y Jaca, con el de Roncesvalles. Eso sí, durante más de quince minutos estuvimos resguardados, apretujados y empapados en la entrada del puente hasta que escampó. Tras visitar la Iglesia de Santiago y pasear por las calles empedradas, seguimos camino de Estella. Empezamos degustando los manjares de la tierra, sus verduras y carnes, paseamos por la villa visitando el Palacio de los Reyes de Navarra y contemplando la imponente silueta de la Iglesia de San Pedro de la Rúa, desgraciadamente cerrada.

Cuando caía la tarde, nos dirigimos hacia Pamplona. Y sucedió que en la capital navarra esa tarde de sábado se celebraban todo tipo de eventos que colapsaron la ciudad y la cerraron al tráfico de autocares, por lo que tuvimos que andar un buen trecho hasta llegar al hotel, mag-

níficamente emplazado en el meollo de los eventos. Los pamplonicos vieron sorprendidos y divertidos un largo cortejo de 43 forasteros cargando con sus respectivas maletas que, al arrastrarse por el pavimento, hacían un ruido ensordecedor.

A la mañana siguiente el tiempo se apiadó de nosotros, lo que nos permitió visitar la bella ciudad sin la molestia de paraguas e impermeables. Visitamos la Iglesia románica de San Sernin o Saturnino, prima hermana de la francesa Saint Sernin de Toulouse, también “santiagueira”, pero al otro lado de los Pirineos. Posteriormente entramos al Museo de Navarra para descubrir su magnífica colección de Arte Medieval, muy especialmente el marfil califal procedente del Monasterio de Fitero, los excelentes capiteles románicos de la antigua catedral pamplonesa y las pinturas murales del siglo XIV.

Pero lo que no olvidaremos de esa visita fue la intervención de un anciano guía voluntario que intentó demostrarnos hasta qué punto la historia que se nos cuenta está distorsionada cuando se destaca la importancia de la Roma antigua en la fundación de la ciudad y sus infraestructuras, en lugar de reconocer que fue el ingenio del pueblo vasco ancestral el autor de todo ello. Nuestra expresión de incredulidad ante tales afirmaciones quedó en nada cuando tuve que explicar la posible razón que había podido llevar a la dirección del museo a exponer una serie de versiones de artistas navarros actuales de la obra *Dadá* de Marcel Duchamp “la Fuente” (léase el urinario), colgadas entre la pintura religiosa medieval. ¡Cosas de la postmodernidad!

La visita a la Catedral de Pamplona fue todo un descubrimiento para muchos. Levantada en el siglo XIV en sustitución de una primitiva románica que se había

derrumbado, es, sin duda, una de las grandes catedrales góticas españolas que alberga una obra maestra de la escultura funeraria bajomedieval: el sepulcro de los Reyes Carlos III el Noble y su esposa, y un bellissimo claustro que, con sus tracerías, introduce de forma pionera el estilo flamígero en nuestro país.

Tras una comida digna de la tierra, emprendimos camino de vuelta a Madrid con la satisfacción de haber cubierto una primera etapa a plena satisfacción, y ansiosos por que llegara la primavera para proseguir nuestra andadura.

Torres del Río-Laguardia-Logroño-Santo Domingo de la Calzada-San Millán de la Cogolla-Nájera-Burgos

La segunda etapa exigía desplazamientos mas cortos en autocar, pero la abundancia de lugares para visitar no nos dieron tregua. Tras el madrugón madrileño, retomamos el Camino en la Iglesia del Santo Sepulcro de Torres del Río, que, si bien más enmarcada por el caserío de la localidad que su gemela Eunate, volvió a maravillarnos por la originalidad de su traza de su abovedamiento. A los lados del autocar saludábamos, en cierto modo con algo de envidia, a los esforzados caminantes que en esta, nuestra segunda etapa, iban a recorrer 142 kilómetros en seis jornadas. De Torres del Río nos dirigimos a Laguardia para comer, pero antes nos detuvimos en las Bodegas Ysios, impactante estructura funcional y ondulada, realizada por Santiago Calatrava, y destacado ejemplo de esa nueva tradición de recurrir a los mejores arquitectos contemporáneos para diseñar nuestras bodegas. Tras la visita a las instalaciones y una estupenda cata de vinos acom-

pañada de queso y chorizo de la tierra, comimos unas succulentas pochas en un restaurante de la villa.

Por la tarde paseamos por Laguardia y disfrutamos del programa iconográfico de la magnífica portada del siglo XIV de la Iglesia de Santa María de los Reyes que, protegida por un pórtico, conserva casi intacta su policromía y nos presenta a los lados los retratos de los monarcas fundadores, Sancho Abarca y su esposa. Pasamos concierta rapidez por la dinámica y moderna capital riojana, Logroño, en donde visitamos la Iglesia de Santa María la Redonda, camino de Santo Domingo de la Calzada, donde nos aguardaba la comodidad garantizada del Parador Nacional de Turismo.

Una vez llegados a la villa, recordamos a su santo patrón, Santo Domingo (1019-1109), personaje esencial en la vertebración de la ruta jacobea y de la repoblación de estas tierras recuperadas a las Taifas, y que construyó el puente sobre el Oja en Nájera, varias hospederías, y es merecido patrono de los ingenieros de caminos. Y tras una noche reparadora y un fantástico desayuno "de parador", empezamos nuestra jornada con la visita a la Catedral. El edificio actual se inició a partir de 1158, sobre los cimientos de una construcción anterior promovida por Alfonso VI en 1098. Tiene las trazas de la característica iglesia de peregrinación, amplia y con deambulatorio, si bien no se terminó hasta época barroca. En el interior visitamos la tumba del Santo en el crucero Sur, y –por supuesto– el famoso gallinero del XV en el que siguen cacareando un gallo y una gallina evocadores de ese milagro mariano medieval que narra el descubrimiento de una falsa acusación gracias a la intervención de la Virgen que hizo cantar una gallina "después de asada".

Laguardia. Santa María de los Reyes.



Monasterio de Suso. Edificio mozárabe del siglo X.

Con cierta prisa, porque la agenda del día era muy ambiciosa, partimos hacia San Millán de la Cogolla. Allí tuvimos que dividirnos en dos grupos para visitar Suso, antiguo cenobio visigodo relacionado con el eremita San Millán, muerto en el año 574.

El monasterio de Suso, edificio mozárabe del siglo X favorecido en el año 954 por García Sánchez I de Navarra Nájera, fue escenario de una evocación sentida por parte de todos de las *Glosas Emilianenses*, embrión de la lengua castellana trufada de raíces eusqueras, y de Gonzalo de Berceo, todo ello con la referencia obligada a nuestro amigo Fernando Carratalá. Bajamos después a Yuso para admirar su imponente edificio y las joyas que encierra. Y de ahí acudimos al mesón del Buen Yantar, cuyo nombre nos anunciaba un almuerzo exquisito, diseñado con tino por Toñi. Como siempre, Toñi no decepciona.

Por la tarde nos aguardaba Santa María la Real de Nájera. Este monasterio, fundado en 1052 por García Sánchez III de Navarra, "el de Nájera", en torno a una imagen –la Virgen de la Cueva– hallada en una gruta tras la recuperación de la zona por los cristianos, fue panteón de los reyes de Nájera-Navarra primero, y de Navarra después, y lugar de enterramiento de importantes personajes desde el siglo XII hasta la Edad Moderna; tal es el caso de D. Diego López II de Haro, Conde de Nájera y Quinto Señor de Vizcaya, muerto en 1214. Su importancia histórica explica que el edificio fuera reedificado en el siglo XV, época de su bella iglesia y de su magnífica sillería de coro; y que en el siglo XVI se construyera el claustro de los Caballeros para albergar las sepulturas de navarros ilustres.

Al finalizar la visita, emprendimos nuestro camino hacia Burgos. El paisaje cambiaba apresuradamente y de los valles verdes y ondulados de la Rioja pasamos al llano castellano. La "*Caput Castellae*" nos esperaba.



Detalle del interior de la Cartuja de Miraflores.

El domingo amaneció radiante; lo necesitábamos, porque el día estaba cuajado de lugares muy especiales que nos iban a permitir entender la evolución del mejor arte gótico, desde el Cister de las Huelgas a la Cartuja de Miraflores, pasando por la imponente catedral burgalesa, joya del arte europeo.

El Monasterio de las Huelgas sorprende siempre por mucho que lo visites. Su majestuoso edificio de la orden de los monjes blancos, fundado por Alfonso VIII, el de las Navas, y su esposa, la cultísima Leonor Plantagenet, a finales del siglo XII, los imponentes sepulcros de los fundadores, de las abadesas y de D. Fernando de la Cerda, máximos exponentes de la escultura funeraria gótica castellana, y los aposentos reales de las Claustros, edificadas por alarifes almohades venidos desde Al Andalus, muestran la riqueza y complejidad de la sociedad castellana medieval.

La Catedral burgalesa, reedificada también a partir de 1220 sobre los cimientos de una desaparecida sede románica por el Obispo Mauricio y el rey Fernando III, es un libro abierto en el que podemos estudiar la evolución de la manera gótica de construir, claramente influida por soluciones venidas de los Dominios Reales franceses, de catedrales como las de París, Bourges y Amiens. Y las agujas de las torres, el cimborrio o la Capilla del Condestable son verdaderas joyas, añadidas por encargo del Obispo Alonso de Cartagena, quien trajo desde el norte a Hans y Simón de Colonia, sus artífices. El conjunto formado por el crucero con su torre cimborrio de tracería calada, bajo la que se encuentra el sepulcro de Rodrigo Díaz de Vivar, y la grandiosa Escalera Dorada, obra ya renaciente

de Diego de Siloé, conforman un espacio fabuloso que apabulla al espectador.

Tras un merecido descanso en el Mesón del Cid, donde dimos buena cuenta de la mejor morcilla –¡no todo son bóvedas románicas, poemas de Berceo o tracerías góticas!–, nos dirigimos a la Cartuja de Miraflores, paraíso verde a las afueras de Burgos donde una pequeña comunidad cartuja sigue elaborando aceites, jabones y esencias de rosas, cuya fragancia te envuelve nada más llegar.

Allí visitamos la obra promovida por Isabel I para honrar la memoria de sus padres y de su hermano, una vez concluida la guerra civil mantenida con su hermanastra Doña Juana. Los suntuosos sepulcros y el retablo, obras de Gil de Siloé, escultor venido del norte de Europa, pusieron el broche final a nuestra segunda etapa. Partimos exhaustos hacia Madrid, con ganas de retomar nuestra ruta unos meses más tarde.



Frómista-Villalcázar de Sirga-Carrión de los Condes-Sahagún-León-Astorga

El Camino castellano-leonés había comenzado ya en Burgos en la primavera de 2018; ahora, llegado el otoño, nos esperaban las llanuras de cereal y de viñedos de los campos palentinos y leoneses. Desde Madrid, como siempre, reemprendimos el Camino a la altura de Frómista. Allí visitamos uno de los ejemplos mas puros del románico español: la iglesia de San Martín de Tours, único resto de un monasterio fundado en el siglo XI por Dña. Mayor de Castilla, que en el siglo XII pasó a depender del benedictino Monasterio de San Zoilo de Carrión. Tras una progresiva decadencia, fue cerrado en el siglo XIX, pero tras su declaración como Monumento Nacional en 1894, fue objeto de una minuciosa restauración por parte de Anibal Álvarez; sus extraordinarios capiteles –alguno de ellos de evidente inspiración en obras romanas– fueron llevados al Museo de Palencia, y hoy vemos en su lugar muy correctas reproducciones.

Seguimos ruta hacia Villalcázar de Sirga, y su iglesia de Santa María la Real, santuario mariano real, encomienda templaria de Castilla y verdadero hito del camino. La iglesia fortaleza, iniciada en torno a 1200, pasó a a depender de los Rodríguez de Girón, tras la supresión del Temple a principios del siglo XIV. A pesar del importante derrumbe de una parte del edificio, conserva la portada meridional y su bello friso, emparentado con el de la iglesia de Santiago de Carrión, que nos esperaba unas horas más tarde. También tuvimos nuestra evocación literaria al recordar la importancia de los doce milagros localizados en Sirga, de las *Cantigas de Santa María*, de Alfonso X el Sabio, relacionados todos ellos con la bellísima imagen de la Virgen de Villasirga, que se guarda en el templo. Y, entre otros tesoros, en la capilla de Santiago nos arremolinamos ante los yacentes de los sepulcros policromados de Felipe de Castilla, hermano del Rey Sabio, y de su esposa.

Al llegar a Carrión de los Condes, nos detuvimos a reponer fuerzas en el restaurante habilitado en el mismo monasterio de San Zoilo. Tras la comida, visitamos este importantísimo enclave del Camino; monasterio vinculado desde el siglo XI a la Orden de Cluny, reunió en sus salas concilios y cortes, fue residencia real, panteón condal y hospital de peregrinos. En el siglo

Torre principal del Monasterio de Santa María la Real de las Huelgas, Burgos.

XVI se amplió con un bello claustro plateresco, obra de Juan de Badajoz. Sufrió graves daños con ocasión de la Desamortización de Mendizábal. Hoy en día alberga el Centro de Estudios del Camino de Santiago y un interesante museo que incluye varios tejidos andalusíes del siglo XI, regalo de las Taifas a los Condes de Carrión.

Tras la visita del monasterio de San Zoilo, nos acercamos a ver dos interesantes ejemplos de portadas esculpidas que marcan la transición entre la estética románica y el naturalismo gótico, correspondientes a las iglesias de Santa María del Camino y la de Santiago.

Vencidos ya por el cansancio, aún tuvimos fuerzas para detenernos en Sahagún, enclave esencial del Camino al que la historia no ha respetado, y contemplar los ábsides de las iglesias de San Tirso y San Lorenzo, ante las que recordamos la importante polémica vigente en la actualidad acerca del hasta ahora llamado "Arte Mudéjar", con su mestizaje de formas constructivas cristianas y materiales y ornamentos islámicos, muestra evidente de una "arquitectura aljamiada" tan específicamente hispana.

Cuando ya había anochecido, llegamos a nuestro hotel en León. Apenas tuvimos fuerzas para bajar a la cafetería a compartir unos bocadillos y muchas risas. A la mañana siguiente, supimos que algunos osados se habían aventurado en el Húmedo para terminar una primera jornada agotadora. Pero, repuestas las fuerzas, el sábado se presentaba lleno de atractivos: nada más y nada menos que la Colegiata de San Isidoro, su museo-panteón y la "*Pulchra Leonina*". Me es muy difícil sintetizar en unas pocas líneas la impresión de nuestro grupo al bordear las murallas ro-

manas y pasear por la Calle del Peregrino –Calle Mayor– que en su pavimento marca con conchas en bronce la dirección que nos llevaba a nuestro destino. Y en ese eje que vertebra la ciudad, fuimos temprano al encuentro de la Colegiata de San Isidoro, panteón de los reyes de León, viejo edificio prerrománico dedicado a San Pelayo y a San Juan, que fue construido de nuevo a finales del siglo XI y puesto bajo la advocación de San Isidoro tras la llegada, en tiempos de Fernando I, de los restos del gran santo enciclopedista sevillano, procedentes de Al Andalus.

La llegada de esta importante reliquia a la ciudad fue el detonante para la elaboración del Arca de San Isidoro y la construcción de una nueva iglesia románica, adornada con dos bellas portadas. A los pies, una galilea alberga las tumbas de los reyes bajo uno de los conjuntos más impresionantes de pintura románica de Europa, promovidos por la hija de los fundadores. El doble lenguaje naturalista de escenas como la Anunciación a los Pastores o el más dogmático de las visiones apocalípticas del Pantocrátor evidencian la madurez y calidad de un pintor de primera fila, comparable a las grandes obras catalanas y francesas. Nuestra visita coincidió con la apertura de un nuevo espacio museológico en la tribuna de los pies de la iglesia, que ha recuperado unas bellas pinturas murales del siglo XVI y ampara los tesoros de la Colegiata y su importante biblioteca.

En la Plaza de Santa María del Camino paramos en el restaurante de las Carbajalas, donde dimos buena cuenta de los manjares de la tierra leonesa, entre los que no faltaron el buen vino y la cecina.

La tarde la dedicamos a la Catedral y a su inmenso e inacabable museo, en el



Estatua del Peregrino, frente a San Marcos. León.

que muchos "hicieron pellas", volviendo al hotel. Después de pasear por el interior de la *Pulchra Leonina*, nada más se podía esperar. El espléndido espacio de piedra, vaciado, calado por centenares de vidrieras de colores, se imponía a las explicaciones de la profesora quien, tras recordar en voz alta una serie de datos alusivos a su inspiración francesa, a la culminación de una arquitectura que busca la mayor apertura de vanos posible a través de una estructura modulada perfecta, para expresar la vieja idea neoplatónica del Dios-Luz, decidió callarse para que el grupo se deleitara en ese espacio ilusionista. Fue una buena decisión para terminar un inolvidable día.

A la mañana siguiente, el autocar nos llevó hacia Astorga, última parada de nuestro viaje. Atravesamos el Puente de Órbigo, localidad que fue hospital sanjuanista de peregrinos en el siglo XII, situado al borde la calzada romana de León a Astorga, y en donde en el siglo XIII se construyó un puente en torno al cual surgieron numerosas leyendas, como la del joven muy culto y experto en plantas medicinales que, yendo a Santiago, decidió quedarse bajo sus arcos y dedicar su vida a curar a los peregrinos de sus males. Medio legendario, medio histórico es el torneo celebrado en el puente en 1434, organizado por Suero de Quiñones, quien, preso de amor por su dama, juró quitarse una argolla de metal de su cuello solamente tras ganar 300 lanzas en un mes; conocido como el Paso Honroso del Río Órbigo, Miguel de Cervantes lo puso en boca de Don Quijote.

A media mañana llegamos a Astorga, en donde visitamos, en primer lugar, el Palacio Episcopal, precioso capricho modernista con aspecto exterior de castillo e interior de iglesia. Fue diseñado por An-

Detalle de la iglesia de Santiago. Carrión de los Condes.





Astorga. Vista general del Palacio Episcopal. Diseñado por el arquitecto Antoni Gaudí.

toni Gaudí y construido por algunos discípulos entre los años 1889 y 1915; en él se funden elementos eclécticos, decoraciones caprichosas y diseños más propios del surrealismo, creando espacios de gran originalidad y difícil uso práctico. Restaurado en los años 50, tras haber sido cuartel en la Guerra Civil, pasó, por último, a ser Museo del Camino.

Terminamos nuestra tercera etapa con la visita a la Catedral de Astorga. El edificio actual se levantó sobre el solar de otros persistentes de época prerrománica y románica. Obra de los Colonias, artífices de las obras de fines del siglo XV de la catedral burgalesa, y de Gil de Hontañón, su construcción se escalonó a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII. En ella analizamos el bello retablo mayor, obra de Gaspar de Becerra, y la sillería de coro, obra de Juan de Colonia, ambas del siglo XVI.

Antes de nuestro regreso a Madrid, degustamos un soberbio cocido maragato, que parecía que no terminaba nunca, ante la insistencia de los dueños del restaurante, que no paraban de sacar más y más fuentes de la cocina. Ni que decir tiene que el viaje de vuelta fue silencioso, a pesar de algún que otro ronquido. Solo nos faltaba entrar en Galicia y llegar a Santiago.

Ponferrada-Carracedo-Villafranca del Bierzo-Cebreiro-Samos-Portomarin-Santiago

Esta vez el viaje inicial hasta incorporarnos al Camino era más largo, pero una reconfortante parada en San Cebrián de Mazote nos alivió. La visita a la pequeña iglesia mozárabe, obra maestra de los resultados de hibridación cultural que supuso la llegada de grupos de cristianos muy islamizados en sus costumbres, procedentes del emirato cordobés entre el siglo IX y X, nos despejó

la mente y oxigenó nuestras articulaciones. Sus bóvedas gallonadas y sus arcos de herradura nos cautivaron, e hicimos un emocionado homenaje a D. Manuel Gómez Moreno, gran estudioso de este tipo de arquitectura, hace ahora cien años. Y además, la propietaria del bar de la localidad, al saber de nuestra visita, nos había preparado un inolvidable bizcocho casero, que desapareció en un abrir y cerrar de ojos.

Tras esta parada, proseguimos camino hacia Ponferrada. La tirada de autocar fue larga, pero intenté amenizarla con unas "píldoras" de información sobre el Camino, su influencia en la Europa de su tiempo y su increíble actualidad, que junto con la belleza del paisaje que se divisaba desde nuestros asientos, sirvieron de atenuante. Nuestra Toñi nos volvió a sorprender con un suculento almuerzo a la vera del castillo, que visitamos tras el consabido café o infusión.

El Castillo templario, perfectamente restaurado siguiendo los criterios de conservación que evitan el pastiche y garantizan su conservación, nos permitió tener una panorámica muy atractiva de las tierras de León, con las Médulas brillando al fondo. Y pudimos detenemos en resaltar la importancia del libro en la Edad Media, gracias a una bonita exposición de facsímiles que se exhibía en la sala del castillo, habilitada con gusto para eventos culturales. De vuelta al autocar, nos dirigimos hacia Carracedo para visitar las monumentales ruinas de su Monasterio cisterciense de Santa María, su bella sala capitular y sus estancias reales, que pusieron de relieve la creencia con la que los monarcas hispanos construyeron aposentos para su alojamiento durante sus desplazamientos, en los recintos del Cister. Lo mismo sucedió en las Huelgas, en Poblet y en Santes Creus. Comprobamos, de nuevo, los daños que la Desamortización causó al Patrimonio español.

Y de ahí, hacia Villafranca del Bierzo, hacia sus limpias y tranquilas calles, presididas por el castillo, y dominadas desde un altozano por la Iglesia de Santiago, humilde construcción, que tuvo el honor de ser la única con el privilegio de dar el jubileo a peregrinos enfermos, los "concheiros imposibilitados" que llegarán a su Puerta Sur, la Puerta del perdón, pero no podrían intentar la terrible subida a Cebreiro de la etapa siguiente.

Villafranca, la "*vila francorum*", libre de derechos de portazgo para los peregrinos, antiquísimo castro celta famoso por sus explotaciones auríferas, fue una dinámica población con un importante desarrollo artesanal que justificó la construcción del desaparecido monasterio benedictino de Santa María de Cluniaco, desaparecido al final de la Edad Media, el Castillo antes mencionado, obra de hacia 1500 y, sobre todo, la impresionante Colegiata del siglo XVI, solo concluida en su cabecera columnaria. En ella conseguimos deslizarnos al final de la misa, y recibir la bendición del peregrino. Antes, el sacerdote nos había preguntado de dónde veníamos; y junto a peregrinos neozelandeses, holandeses, mexicanos y franceses, gritamos emocionados que veníamos del CDL de Madrid.

De camino al Parador, en donde nos alojamos, disfrutamos de un paseo muy placentero por las calles bercianas, saqueadas por franceses e ingleses con ocasión de la ocupación napoleónica.

El confortable y moderno Parador nos brindó una panorámica incomparable: el relucir de las Médulas, con sus destellos de fuego a la luz de poniente, y el recuerdo de la importancia minera de esta tierra ya desde tiempos de la Roma imperial. Nos permitió también el descanso necesario antes de abordar la que sería nuestra última jornada para llegar a Compostela.



El sábado 11 de mayo amaneció radiante; subimos el Cebreiro sintiendo verdadera solidaridad para con los esforzados peregrinos que se enfrentaban a la etapa más dura de su camino. Incluso nos sentimos mal al coronar la cima y ver el goteo de caminantes que llegaba sin aliento, pero –eso sí– con una expresión de felicidad en sus caras difícil de olvidar. Nos recogimos un momento en la iglesuca de Santa María, tan humilde y tan bella como la circunstancia exige. Y paseamos entre las increíbles pallozas, testimonio sorprendente de la dureza de la vida de nuestros ancestros.

Habíamos entrado en Galicia, la tumba del Santo estaba a unos 10 kilómetros, el terreno era ya más fácil y de bajada en su mayoría. El paisaje se poblaba de un verdor de matices impensables. Y en mitad de la espesura de sus bosques, llegamos a Samos. Este imponente monasterio nos anticipó con su monumental iglesia y sus claustros la riqueza de formas del arte barroco gallego, a veces monopolizado por la fachada del Obradoiro, que veríamos unas horas más tarde en Santiago. Fue colegio de teología. Su fundación se remonta al siglo VII, y fue abandonado con ocasión de la invasión musulmana, y repoblado a los pocos años por los reyes de Asturias. Ya en tiempos de Ordoño II de León pasó a la orden benedictina. Un incendio en el siglo XVI obligó a su total reedificación, siendo la parte más antigua el llamado Claustro Pequeño, todavía cubierto con bellísimas bóvedas estrelladas góticas. Una guía local nos condujo por sus intrincados espacios. Y para terminar hicimos buen acopio de miel, licor café y galletas en la pequeña tienda de recuerdos del lugar.

Continuando nuestro camino, llegamos a comer a la bella localidad de Portomarín, reubicada en un alto del Monte do Cristo, debido a la construcción del embalse de Belesar, junto con su iglesia románica de San Nicolás, desmontada y trasladada si-

llar a sillar. El origen de la villa se vincula con el puente sobre el Miño, paso obligado de los peregrinos, cuyo origen se remonta al *Pons Minea* referido en el *Codex Calixtinus* e incluso a la Roma imperial. Paramos a comer y, en este caso, destacó un estupendo caldo gallego. A continuación, seguimos a Santiago de Compostela, meta ansiada de nuestro viaje desde hacía ya dos años.

Tras dejar nuestros bártulos en el hotel, recorrimos la Rúa nueva para desembocar en la Plaza de Platerías y respirar Santiago. Empezamos por rodear la sede compostelana, deteniéndonos en sus portadas: la meridional de Platerías y su compleja interpretación iconográfica, por presentar fragmentos de escultura procedentes de varios puntos de la catedral; la occidental, adornada con el magnífico retablo en piedra que constituye la Fachada del Obradoiro, obra de Casas Novoa del siglo XVIII y verdadera funda que recubre la original obra del Maestro Mateo; la de la Azabachería, rehecha en 1758, tras sufrir un incendio la anterior del siglo XII; y la Puerta Santa, en la Plaza de la Quintana, obra también del siglo XVII, decorada en sus lados con las espléndidas estatuas sedentes, procedentes del lamentablemente desmontado coro, labrado por el Maestro Mateo a finales del siglo XII.

Entramos en la Catedral y descubrimos que los trabajos de restauración habían invadido sus naves. Los andamios cubrían todo el espacio central, pero afortunadamente las tres naves del crucero y el deambuladorio estaban despejadas y... vacías y fuera del control de los guardias de seguridad, que normalmente te obligan a un ritmo de visita. Pudimos movernos sin prisa y regodearnos con la belleza de los elementos constructivos que componen este paradigma de iglesia de peregrinación, levantada a lo largo del siglo XII en etapas diferentes y desde la cabecera hacia los pies; estudiamos sus bóvedas de medio cañón, sus arcos de medio punto doblados y peraltados, su alzado con tribuna... No hay mal que por bien no venga. Nadie nos metía prisa. Tras abrazar al Santo, salimos hacia el Obradoiro para disfrutar de su ambiente, compartir la emoción de los que –exhaustos– llegaban a pie y se reencontraban con compañeros de camino que se les habían adelantado. Y, en silencio, simplemente observamos durante un largo tiempo, intentando captar la magia de ese punto de encuentro, de más de mil años, de millones de gentes procedentes de millares de lugares, que en un momento de sus vidas habían puesto su esfuerzo y su corazón en este lugar.

Paisaje típico de Las Médulas.



Detalle del Pórtico de la Gloria. Apóstoles y Profetas. Catedral de Santiago.

Poco a poco, nuestro grupo se fue diluyendo y perdiendo por las rúas para cenar frugalmente y reponer las fuerzas necesarias para el último día de nuestra aventura.

A la mañana siguiente, visitamos el Monasterio barroco de San Martiño –San Martín Pinario–, antiguo seminario y hoy hospedería de peregrinos, y bajando por el callejón del Palacio de Gelmírez, visitamos el Museo de la Catedral, su importante colección de arte medieval y, sobre todo, la reconstrucción del coro de la Catedral, obra del Maestro Mateo, desmontada en el siglo XVI para ser sustituido por una sillería de coro al uso en ese momento.

Lo que vino después no tiene narración posible: nos extasiamos ante el Pórtico de la Gloria, esplendoroso libro abierto del Juicio Final, esculpido por el Maestro Mateo y firmado y fechado en el dintel, el 1 de abril del año 1188. Los ancianos del Apocalipsis de sus arquivoltas hicieron música para nosotros, los profetas de las jambas siguieron su animada charla a los pies del Creador, y la sonrisa de Daniel nos cautivó.

Este extraordinario conjunto de escultura llena de un naturalismo anunciador del mejor arte gótico había recuperado, tras una portentosa restauración recientemente premiada, el color de la vida acrecentando el realismo de sus gestos y expresiones y la empatía con los visitantes. Los 30 minutos de la visita nos parecieron un suspiro, pero fuimos conscientes de haber contemplado una auténtica obra maestra irrepetible.

Habíamos cumplido nuestro objetivo. Eran las 14 horas del domingo 12 de mayo de 2019. Nuestras retinas estaban repletas de imágenes imborrables, pero había que regresar a Madrid. Tras una comida muy bien elegida –¡como no!, por Toñi–, iniciamos en silencio el largo camino de vuelta. ■





MENDELÉIEV

Alfredo Pérez Rubalcaba

Miembro de la Real Sociedad Española de Química
y ministro del Interior del Gobierno de España

ALFREDO PÉREZ RUBALCABA, colegiado 20.093, fue miembro de esta institución, en la sección de Químicas, desde 1978 hasta su fallecimiento, de manera inesperada, el pasado 13 de mayo, pocas horas después de impartir la que sería su última clase. En cuantas ocasiones nos dirigimos a él desde la Junta de Gobierno y otras instancias colegiales, en las diferentes responsabilidades que asumió en los ámbitos de la política educativa, nos atendió con solicitud, amabilidad, respeto y eficacia. En 2007 le pedimos, con ocasión del centenario de la muerte de Mendeléiev, una artículo para nuestro Boletín, y nos envió el texto del discurso que, en su homenaje y reconocimiento, volvemos a publicar, en una nueva maquetación. Es un texto repleto de ironía e ingenio, y nos parece un buen modo de reconocer su valía profesional y capacidad pedagógica. Descanse en paz un gran profesor. Es una enorme pérdida para el Colegio en particular y para toda la profesión docente en general.

Discurso pronunciado con motivo de la presentación del sello de Correos “Tabla periódica de elementos de Mendeléiev” en el centenario de la muerte de su creador, Dimitri Ivánovich Mendeléiev (1834-1907).

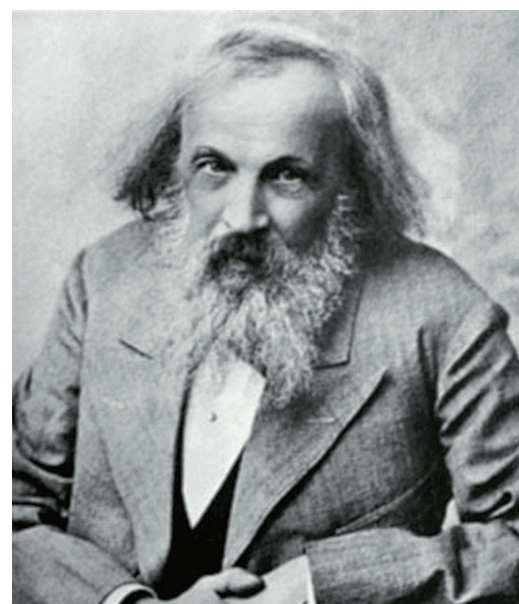
Residencia de Estudiantes de Madrid, 1 de febrero de 2007

«E mpezaré por donde se debe: los agradecimientos: a la Real Sociedad Española de Química, por acordarse de mi e invitarme; y por

supuesto, por la idea de conmemorar el centenario de la muerte de Mendeléiev con la edición de un sello. A Correos, claro está, por emitir el sello y acom-

pañarnos hoy aquí. Es un gesto hacia la ciencia, que se agradece, aún más, en este año que el Gobierno ha declarado Año de la Ciencia. Y sobre todo, en este país, que a pesar de los discursos oficiales, sigue siendo más metafísico que físico. Gracias también a la Residencia por acogernos. El compromiso de esta casa, que siento un poco como mía, con la ciencia está acreditado. Gracias, pues, una vez más.

Y después de los agradecimientos, una explicación a la pregunta que muchos de ustedes (realmente vosotros) se habrán hecho cuando recibieron la tarjeta de invitación para este acto ¿Pero, qué hace aquí Alfredo? Pues bien, les podría decir que estoy aquí, como ha quedado claro, porque me han invitado. No les estaría engañando. También podría aducir que tengo mono de química, de facultad, de ciencia, de certidumbre –sobre esto volveré al final–. Tampoco les estaría engañando. Les podría decir, en fin, que estoy aquí para salir un rato de allí. Tampoco sería mentira ¿Cuál es la verdad? Para un químico es fácil de contestar: un híbrido entre estas tres opciones, léase formas canónicas. Cada una de las cosas que les he dicho describe una parte de la verdad. Pero según nos enseña la teoría de la resonancia, a LA VERDAD solo se puede aproximar uno considerando al tiempo las tres razones que he expuesto. Dicho en lenguaje vulgar: estoy aquí,



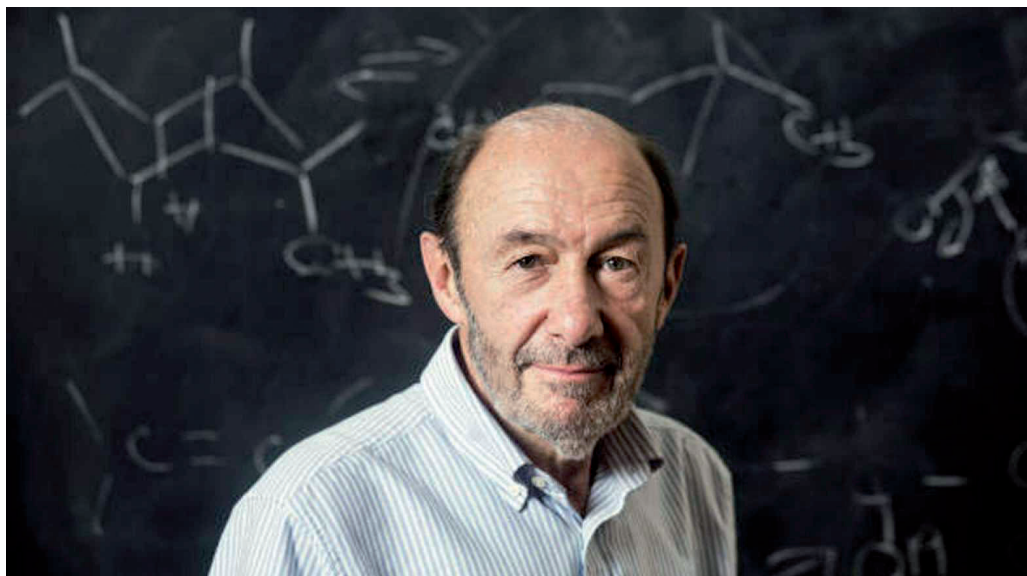
Dimitri Ivánovich Mendeléiev.



pues, por las tres cosas. Un poco por cada una.

Y ahora viene una tercera consideración preliminar: como les pasará a muchos de ustedes, dije sí en un ataque de entusiasmo, pero a medida que llegaba el momento empezaba a pensar: ¿y ahora qué digo yo, quién me mandaría? Con el lío que tengo... Al final he resuelto hablar un poco de Mendeléiev y el sistema periódico, y aprovechar la ocasión para deslizar algunas reflexiones, pocas, sobre la química y la política, que algo tienen que ver. Al menos para mí.

Una primera confesion al personal. A mi me gusta el sistema periódico. Probablemente porque soy muy desordenado, me apasiona el orden. Incluso en las cosas cotidianas. Me gustan, por ejemplo, los supermercados, con sus filas de latas y botellas y frascos, perfectamente alineados. Pues lo mismo me pasa con el sistema periódico. Tengo uno desde años enfrente de mí, en la mesa en la que trabajo en casa. Me lo trajo Pilar de un viaje a un tribunal de tesis en una de las Universidades de Barcelona. Un sistema periódico en catalán. Mientras escribía los mil discursos que tuve que hacer sobre el Estatuto de Cataluña, siempre pensaba, al verlo, que había sido una especie de premonición. Tanto me gusta, que cuando salgo a la tribuna, a veces veo el hemiciclo enfrente de mí como un sistema periódico. Y si lo piensan bien, tiene un cierto parecido.



Empezando por la forma. El panorama desde la tribuna revela un notable parecido geométrico con el sistema periódico, como si lo viéramos con una de esas lentes de ojo de pez que se utilizan para hacer fotografías panorámicas. Pero hay más. Los diputados están ordenados por afinidades políticas. En general, los situados en los bancos de arriba son los más activos, revoltosos... Algo así sucede con el sistema periódico. Si, además, los vemos con mis ojos, los ojos de un diputado socialista, ojos subjetivos, las comparaciones pueden ir un poco más allá. A la izquierda están los metales alcalinos. Muy reactivos. Y, por ello, poco selectivos.

Pero sigamos. A la derecha, los gases nobles. Inertes, no se mezclan, no reaccionan con nadie. No se juntan con nadie. Nobles o inertes, como dice Primo Levi en su libro del sistema periódico, cabría plantearse que ni todos los nobles son inertes ni todos los inertes son nobles. En el centro, hacia el fondo, están los raros. Especies minoritarias, de nombres complicados, casi siempre de vida breve, muchas veces de reciente aparición. Y en el centro y a la izquierda, en el centro izquierda, los más numerosos, los restantes metales. ¿Lo van adivinando? Son la esencia de esta tabla periódica parlamentaria. Los metales han estado desde siempre, brillan, relucen, son densos y duros, refractarios y, a la vez, maleables. Sí, lo se. Subjetivo. Ya lo dije.

No solo me ha gustado el sistema periódico. También me ha interesado mucho el personaje al que hoy homenajeamos a través de este sello. Mendeléiev. He utilizado el término “personaje” deliberadamente, porque además de un gran científico, Mendeléiev fue una persona bastante singular. Hijo menor de una enorme familia, huérfano temprano en la remota Siberia; con una madre que lo adoraba y que lo sacrificó todo para que su hijo pudiera estudiar... Todo en la vida de Mendeléiev tiene tintes épicos. Hasta su aspecto, su larga barba rubia, su cabello leonado, contribuyeron ya en la vida del químico a construir el mito. De hecho, puede decirse que él es quien da forma al estereotipo del científico un poco loco –que dice lo que

[illegible]



piensa y hace lo que le viene en gana—, como alguien que se sitúa al margen de los convencionalismos sociales. Bastantes años antes de que Einstein —tal vez el ejemplo más característico— apareciera con su larga melena sacando la lengua, Mendeléiev ya se dedicaba a sus contemporáneos.

Hay una anécdota, que siempre se cita a propósito de él, y creo que ilustra bien lo que trato de explicar: Como tal vez sepan, el primer matrimonio de Mendeléiev fue de conveniencia: se casó presionado por la familia. El químico nunca mostró gran entusiasmo por su esposa, pese a que tuvo con ella tres hijos. Cuando ya superaba los cuarenta años, Mendeléiev se enamoró perdidamente de una joven pintora que apenas tenía 17. Tras varios años de padecimientos amorosos, finalmente se casó con la muchacha sin haber formalizado el divorcio con su primera mujer; lo que ocasionó un considerable escándalo. Cuento la historia porque me interesa la respuesta que nada menos que el Zar de todas las Rusias le dio a quien se acercó a él para denunciar la bigamia del científico: “Él tiene dos esposas —dijo el Zar—, pero yo tengo un solo Mendeléiev”. Lo que equivale a decir: él puede ser singular; transgredir las normas, porque es un sabio. Ya se sabe que esta gente es rara.

Al margen del mito, como científico, Mendeléiev representa muy bien los cambios que se estaban produciendo en una disciplina que solo unas décadas antes, especialmente a partir de genios como Lavoisier, había comenzado a

emanciparse del ámbito de lo irracional, de lo mágico, para asumir procedimientos propiamente científicos. Habría que recordar que, a principios del siglo XIX, aun había muy pocos, pero había, que sostenían que la combustión de los materiales se debía a la presencia en su composición de un principio inflamable conocido como *flogisto*.

Mendeléiev pertenece a la nueva generación de químicos que sigue un método de trabajo científico, que basan sus juicios en la experimentación rigurosa y que se benefician de los logros de sus colegas, con los que intercambian conocimientos. En el siglo XIX, los investigadores comienzan a poner en común sus hallazgos en publicaciones especializadas y en congresos, como el de Karlsruhe de 1860, que sería fundamental para Mendeléiev a la hora de construir su tabla periódica. De hecho, sin la revisión de los pesos atómicos de determinados elementos propuesta por Cannizzaro en este congreso, Mendeléiev no hubiera podido encontrar la pauta que ordena los elementos en su Tabla.

El gran mérito de Mendeléiev, y también de Meyer, fue descubrir que una clasificación de los elementos según su peso atómico revela la repetición periódica de algunas propiedades fundamentales. Pero, a diferencia del alemán, el químico ruso se atrevió a pronosticar la existencia de nuevos elementos en los huecos, aparentemente inexplicables, que dejaba su tabla, y anticipó las características que tendrían: su peso atómico, su valencia, su

peso específico o su comportamiento ante los ácidos. Mendeléiev bautizó estos elementos como *eka-aluminio*, *eka-silicio* y *eka-boro*. Eka es un prefijo procedente del sánscrito, que significa “uno”. Mendeléiev detestaba el griego, el latín y, en general, las enseñanzas de corte clásico, no científico, que consideraba una pérdida de tiempo. De hecho, se le atribuye una frase según la cual, lo que Rusia necesitaba, más que un Platón, eran dos Newtons.

He dicho que tuvo suerte, porque estas predicciones, que en su época constituían todo un acto de soberbia, se corroboraron en el momento justo, cuando muchos mostraban escepticismo hacia sus tesis. Sin embargo, al principio algo no encajaba: cuando el francés Lecoq descubrió el eka-aluminio, al que llamó, por razones obvias, **galio**, determinó que el nuevo elemento tenía una densidad sensiblemente menor a la que había predicho Mendeléiev. Pero el ruso no rectificó, sino que, en lo que pareció un alarde de arrogancia, le dijo a su colega francés que repitiera la medida, porque sin duda, estaba equivocado. Efectivamente, Lecoq, no de muy buena gana, acabó por reconocer que sus primeras mediciones eran erróneas y que Mendeléiev tenía razón. El suspense que siguió a los otros dos hallazgos, el del **escandio** y el del **germanio**, no hizo sino reforzar la reputación de la que ya gozaba el científico ruso.

Por cierto que el galio, el escandio o el germanio no son los únicos elementos que llevan toponímicos, digamos, geográficos. Está el americio, el californio, el polonio que es el único elemento con el que tengo alguna relación en mi cargo actual. En la jerga política cabría decir que estos elementos llevan nombres simbólicos, nacionales, identitarios, lo que viene a demostrar que el nacionalismo, como los gases, ocupan todo el territorio posible, también el de la ciencia. Y eso me lleva a una historia de la que últimamente oigo hablar mucho en mi casa. La historia del wolframio, Pilar no me deja llamarlo Tungsteno, que es uno de los pocos elementos descubiertos por dos españoles, los hermanos **Juan José y Fausto Delhuyar**. Los hermanos Delhuyar eran naturales de Logroño (La Rioja), realizaron su descubrimiento en Vergara (Guipúzcoa) y lo hicieron en un crisol de Zamora. Al



leer esta historia, una vez más, apareció mi deformación profesional. Riojanos, trabajando en Euskadi con un crisol de Zamora. Maragall hubiera dicho que es el mejor ejemplo de la España plural. Ibarretxe hubiera pedido que el elemento se llamara **euskadio**. Y Rajoy hubiera lamentado la escasa vena patriótica de estos dos logroñeses que bautizaron el elemento con un nombre alemán, en vez de recurrir al topónimo patriótico, **hispanio**.

Como ya he dicho, Mendeléiev tuvo suerte en sus predicciones y en que la magnitud de su hallazgo no se ensombreciera por sus errores, que existieron. Por ejemplo, fue muy escéptico respecto a la existencia de los gases nobles, hasta que se comprobó que venían a confirmar su esquema. Se resistió, igualmente, a aceptar los descubrimientos sobre la estructura de la memoria, del electrón o de la radioactividad. Mendeléiev pensó que contradecía su sistema periódico y reaccionó a la desesperada tratando de encontrar una justificación postulando la existencia de un nuevo elemento, el éter, que obviamente nunca se encontró.

En cualquier caso, con sus éxitos, los más, y sus errores, Mendeléiev representa como pocos personajes en la Historia el sueño del científico: encontrar las leyes que gobiernan los fenómenos de la naturaleza, el orden que subyace en el aparente caos que se nos frece ante los ojos. Explicar sus causas y, sobre todo, predecir su comportamiento.

Yo tengo que hacerles otra confesión: alguien, como yo, de formación científica, pero que se dedica a la política, no puede sino mirar con cierta melancolía, o envidia, por qué no decirlo, este reino de fenómenos predecibles, explicables, regidos por leyes inmutables, aunque uno no llegue a desentrañarlas.

Pero, por suerte o por desgracia, las leyes que rigen en la vida de los hombres no gozan de la hermosa simetría que Mendeléiev descubrió en el reino de los elementos químicos. Nosotros somos en gran medida caóticos, y nuestros comportamientos no son tan predecibles.

En realidad, la naturaleza se corresponde con la idea que tenían los científicos del siglo XIX. Mendeléiev tuvo la suerte de vivir en un momento de certezas absolutas, de verdades rotundas. Poco después, gente como Heisenberg o Einstein vendrían a complicar las cosas. En muchas ocasiones no se puede hablar de certezas, sino de meras probabilidades. Todo se ha hecho endiabladamente complejo, y los científicos ya no pueden abarcar mucho si quieren llegar a alguna conclusión. Los éxitos ahora se obtienen en pequeñas parcelas, en ámbitos muy concretos, y es casi imposible que los no iniciados comprendan su importancia. Cabría, pues, decir que política y ciencia, de alguna forma, convergen. Por algo más que las probabilidades, las dificultades más bien, de predicción. También en política las certezas absolutas están de capa caída; y los grandes cambios, que también asustan. Hoy se practica lo que podríamos denominar ingeniería social fragmentaria. Les diré más. Yo creo que siempre ha sido un poco así. Nunca ciencia y política, o si quieren, las pautas de comportamiento por las que se guían

políticos y científicos, han estado completamente alejadas. Apuntaré un último ejemplo de esta relación. Probablemente el éxito en política depende, como ninguna otra cosa, de la capacidad para distinguir entre lo que Lenin llamaba táctica y la estrategia. Entre lo que un economista llamaría el corto y el largo plazo. Y un químico, el control cinético y el control termodinámico. Y créanme, distinguir entre la velocidad a la que suceden los acontecimientos y el final de los procesos, que en política siempre se mide en términos de estabilidad, es la clave del éxito de cualquier actuación política. Bueno, una de las claves. Que absoluto, hemos quedado en que no hay nada.

Hace mucho que han quedado atrás los tiempos en que un científico, trabajando en un pequeño laboratorio, podía cambiar toda una parcela de conocimiento. Fijense: en el año 2006 se publicó la creación de cuatro átomos de un isótopo radiactivo relativamente estable del hasio, que es el elemento 108. La publicación es fruto del trabajo de 24 científicos en diez instituciones de diferentes países. Mendeléiev representa como ninguno la etapa heroica del científico solitario. En el aniversario de su muerte me parece muy hermoso que le rindamos homenaje nosotros, los españoles, ciudadanos de un país que rechazó con quijotesca elegancia la tentación de dar nombre a uno de los elementos de la Tabla Periódica. »



COLEGIO SAN RAMÓN Y SAN ANTONIO

Calle Rodríguez Marín ,57. 28002 Madrid. Tel.:915 637 091. www.colegiosanramonysanantonio.es



«El valor de la educación»

lógica, así como la innovación tecnológica. En nuestro compromiso educativo realizamos una apuesta por la consecución de las habilidades y destrezas que nuestros alumnos requieren como ciudadanos del siglo XXI. Sin olvidarnos de una adecuada atención a la diversidad, de la transmisión de los valores cristianos, del respeto al medio ambiente, del uso responsable de la tecnología, de la potenciación de los idiomas, modelo Bيدا bilingüe en inglés y francés, de las artes, del deporte y del mindfulness. El protagonista de nuestro proyecto educativo es el alumno.



HISTORIA DEL CENTRO

El Colegio San Ramón y San Antonio se inauguró el 13 de junio de 1926. Está situado en la calle Rodríguez Marín número 57 de Madrid, en el distrito de Chamartín. Rodeado por amplios patios de juego se erige el edificio del colegio. Se trata de una construcción de estilo neomudéjar que presenta una extensa fachada principal de la que parten cinco naves perpendiculares que forman el conjunto del centro. La entidad titular es la Fundación Fusara, que destaca por su labor educativa y social, y forma parte de la DEF (Delegación Episcopal de Fundaciones).

ENSEÑANZAS QUE IMPARTE

Centro católico concertado en todos los niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y también Bachillerato. Centro de dos líneas desde Infantil hasta Secundaria y de tres líneas en Bachillerato, que cuenta con las modalidades de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales. Además de una amplia oferta de servicios, actividades complementarias y extraescolares. Actualmente tiene escolarizados a más de 800 alumnos y cuenta con una plantilla de más de 60 profesores.

PROYECTO EDUCATIVO

Nuestro proyecto educativo está en constante revisión y evaluación, y en continua interacción con la innovación metodo-

ALGUNA SEÑA DE IDENTIDAD

El trato personal y cercano de todo el personal con los alumnos y las familias. La atención a la diversidad a través del departamento de orientación, y especialistas en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica. También contamos con programas de mejora del aprendizaje y grupos de refuerzo, siempre para conseguir que nuestros alumnos sean autónomos, capaces de trabajar en equipo, resilientes, resolutivos, positivos, con capacidad de superación y sentido crítico; que utilicen la inteligencia emocional y la creatividad como herramienta en su día a día, que adquieran las competencias necesarias para afrontar su vida personal y profesional. ■





KENSINGTON SCHOOL

Avda. de Bularas, 2. 28224 Pozuelo de Alarcón. Madrid. Tel.: 917 154 562. www.kensington-school.es



KENSINGTON SCHOOL: EL COLEGIO BRITÁNICO QUE CUMPLE 50 AÑOS

Nació en un chalet de Chamartín en el curso 1968/1969. En aquella época, un colegio británico en pleno centro de Madrid era una excepción. Profesoras inglesas, neozelandesas o estadounidenses que enseñaban en inglés y con metodologías avanzadas a niños y niñas –siempre fue mixto– cuyos padres trabajaban en multinacionales o en el sector exterior. Hoy en día, en Pozuelo de Alarcón, es uno de los colegios británicos más prestigiosos de España y repite cada año como número 1 en las pruebas de la EvAU en la Complutense.

DOBLE SISTEMA BRITÁNICO Y ESPAÑOL

Kensington School ofrece formación británica oficial, desde Nursery hasta Year 7: el equivalente en España a los cursos que van de 1.º de Infantil a 2.º de la ESO. Cuando empiezan Year 8 (3.º de la ESO), una vez interiorizado el inglés aprendido por inmersión desde su primera infancia, pasan al sistema español. Al llegar esta última etapa, siguen con un aprendizaje intensivo de idiomas con profesores nativos, en grupos reducidos, que les preparan *ad hoc* para las pruebas externas de idiomas y la obtención de títulos.

«Nuestro sistema está homologado y está supervisado al mismo tiempo por los Gobiernos de Reino Unido y España. Bus-

camos que los alumnos crezcan en un entorno multicultural y plurilingüe. Frente a otros colegios internacionales que descuidan el español, nuestros alumnos terminan el Bachillerato con la formación más completa posible. Los resultados en la EvAU y la posibilidad de acceder a cualquier universidad en el mundo nos avalan», explica la Directora de Español, Paloma López Rodrigo. El colegio está asociado, desde hace cuatro décadas, a NABSS, la asociación de centros británicos en España. La relación con Reino Unido no se limita a la enseñanza. Sus profesores proceden de EEUU, Reino Unido, Irlanda, Australia o Francia, además de España.

UN SUEÑO QUE NACIÓ EN MANCHESTER

Era el sueño hecho realidad por un español que había viajado a Inglaterra en los años 60, Antonio Cordobés. En Manchester conoció a Joan Parr, volvieron a Madrid con el proyecto de abrir un colegio británico. Lo consiguieron. Después se unió al proyecto Agustín Romero. Hoy, 50 años después, el colegio sigue bajo la dirección de las familias Romero y Cordobés.



ARTS, SPORTS & SCIENCES

El espíritu británico se manifiesta no solo en el idioma. La práctica de deporte, desde el fútbol al atletismo, es una de las señas de identidad de la enseñanza de las islas. Lo mismo que el amor por las Artes. Un paseo por el colegio permite admirar las obras de arte creadas por sus alumnos.

La música es también uno de los motivos de orgullo. El próximo 6 de diciembre, para culminar este aniversario, los alumnos ofrecerán un concierto en el Teatro Real.

El programa innovador de Kensington se puso de manifiesto al ser uno de los primeros centros en contar con laboratorios de física y química de primer nivel. No en vano, Kensington nació el año en que el hombre llegó a la Luna.

UN AÑO MÁGICO

En este año 2019, las emociones se han disparado en Kensington. Las celebraciones del 50 aniversario tuvieron su epicentro en una jornada que contó con la participación de Elsa Punset, y en la que se homenajeó a aquellos pioneros de 1968, tanto los profesores como los alumnos que ocuparon las primeras aulas del chalet de Ramón y Cajal. También hubo tiempo para premiar las mejores trayectorias de antiguos alumnos en Artes Plásticas, Solidaridad, Emprendimiento, Economía o Música. El lema de este aniversario resume el espíritu que ha movido siempre a la comunidad educativa de Kensington School: Keep Growing! ■





REUNIÓN DE ARQUEOLOGÍA PROFESIONAL

Quienes practican la arqueología en sus diversas facetas, habituados a reunirse periódicamente para tratar de los problemas con que se encuentran en el desempeño de su profesión, tuvieron una nueva cita en Madrid los días 6 y 7 de abril de 2019.

Tras las diversas reuniones organizadas con anterioridad por otros colegios, en particular por el Colegio de Aragón, que culminaron con el Congreso Nacional de Arqueología Profesional (Zaragoza, abril de 2017), el Colegio de Cádiz tomó el relevo en noviembre de 2018 con la organización del Encuentro Estatal de Arqueología Profesional, cita donde se propu-

so dar continuidad a estas reuniones con unas jornadas en Madrid. Al encuentro, celebrado en la sede del

Colegio de Madrid, acudieron profesionales procedentes de once comunidades autónomas, tanto colegiados, como no colegiados o miembros de asociaciones profesionales, que durante dos días pusieron sobre la mesa problemas comunes e identificaron posibles soluciones. El formato del encuentro, basado en el sistema *Open Space*, facilitó el diálogo y agilizó la comunicación entre todos los asistentes que, al final de la Reunión de Arqueología Profesional, se organizaron en grupos de trabajo sectoriales y se citaron de nuevo en Zaragoza, en el próximo mes de septiembre, donde tendrá lugar el II Congreso Nacional de Arqueología Profesional. Los materiales resultantes de la Reunión de Madrid, tanto vídeos como documentos escritos, estarán entre tanto al alcance de quienes conforman el colectivo de la arqueología, para mantener vivo el espíritu de debate y reflexión que animó el encuentro celebrado en abril. ■



ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR *junio*

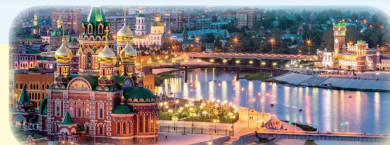


Conferencias de Historia: miércoles días 5, 12 y 19, a las 12 h. Tema: Historia de Francia (continuación). Profesora María Pérez Rabazo.

Visita al Jardín Botánico: jueves día 6, a las 11,30 h.



Conferencias de Arte: día 10 a las 12 h. Profesora Elisa Izquierdo.



Viaje virtual: (presentación en powerpoint): "Rusia: Confederación". Lunes día 17, a las 11,30 h. Presenta Nieves Fenoy.

Reunión del Círculo de Lectura: jueves día 20, a las 11,30 h. Dirige Mercedes Dubois.

La comida de Fin de Curso la celebraremos el miércoles día 19. (Para información e inscripción hay que dirigirse a la Sección de Colegiados de Honor).

FALLO DEL IV CONCURSO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO 2018-2019

El pasado 20 de mayo 2019 se reunió el Jurado designado para la concesión de los Premios del IV Concurso de Investigación Histórica para alumnos de Bachillerato, organizado conjuntamente por la Universidad CEU San Pablo y el Colegio Oficial de Historiadores de Madrid. Y después de considerar los trabajos presentados, por unanimidad, tomó los acuerdos que seguidamente se transcriben.

1. Se concede el **PRIMER PREMIO** (dotado con 1.000 euros, al autor o autores del mejor trabajo y un premio de 500 euros a su profesor), al trabajo titulado "Viajeros por Las Hurdes: del Mito a la Ciencia", y presentado bajo

el pseudónimo de "Capitán Haddock". **AUTOR:** Íñigo-Branko Juaristi Milosevic. **PROFESORA TUTOR:** Yolanda Mancebo Salvador. Centro donde estudia: IES San Mateo. MADRID.

2. Se concede un **SEGUNDO PREMIO** (dotado con 500 euros al autor o autores, y un premio de 250 euros a su profesor), al trabajo titulado "El beso de la Dama española. La gripe española de 1918 en la ciudad de Burgos", y presentado bajo el pseudónimo de "Los soldados de Nápoles". **AUTORES:** Grupo de 21 alumnos de 1.º de Bachillerato. **PROFESORA TUTOR:** Victoria Casares Román y Carlota Martínez Sáez. Centro donde estudian: Colegio La Visitación de Nuestra Señora "Saldaña". BURGOS.

3. Se concede una **MENCIÓN** al trabajo titulado: "Desentrañando la vida socioeconómica burgalesa del Setecientos: "Atapuerca y Villasur de Herreros", y presentado bajo el pseudónimo de "Zenón de Juarros". **AUTORES:** Lola García Alonso y Ainhoa Lorenzo López. **PROFESOR TUTOR:** Jorge Pampliega Paisán. Centro donde estudian: IES Pintor Luis Sáez. BURGOS.

El Jurado estuvo integrado por: Roberto Salmerón Sanz, Decano del Colegio y Catedrático de Geografía e Historia; Carlos Gregorio Hernández, Profesor Doctor de Historia Contemporánea USPCEU; Luis Eugenio Togores Sánchez, Profesor Titular de Historia Contemporánea USPCEU; Darío Pérez Bodeguero, Catedrático de Geografía e Historia, Inspector y Vocal de la Junta de Gobierno del Colegio; y Cristina Barreiro Gordillo, Profesora Doctora de Historia Contemporánea USPCEU. ■

OPOSICIONES EDUCACIÓN SECUNDARIA, INGLÉS 2020

Organizado e impartido por un equipo de Catedráticos, Doctores y profesorado de EOI, Secundaria y Universidad con experiencia en tribunales.

PRIMERA PARTE: DE OCTUBRE A DICIEMBRE. DOS CURSOS DE 30 HORAS EN FINES DE SEMANA ALTERNOS.
Puedes matricularte en uno de ellos o en los dos. Viernes, de 18,00 a 20,30 h. y sábados de 9,00 a 14,00 h.

CURSO 1. Parte Práctica. 3 créditos.

"HIGHER LANGUAGE SKILLS FOR TEACHERS".

- » Academic writing.
- » Text Analysis.
- » Direct and back translation.
- » Listening.
- » Speaking.

CURSO 2. Temario. 3 créditos

"TEACHER COMPETENCIES. THEORY AND PRACTICE".

Basado en el borrador de nuevos temas. 1-15.

- » Marco teórico del tema. Esquema con epígrafes claros y bibliografía.
- » Actividades prácticas interactivas para su uso en el aula.

SEGUNDA PARTE: DE ENERO A MAYO. DOS CURSOS DE 30 HORAS EN FINES DE SEMANA ALTERNOS.
Puedes matricularte en uno de ellos o en los dos. Viernes, de 18,00 a 20,30 h. y sábados de 9,00 a 14,00 h.

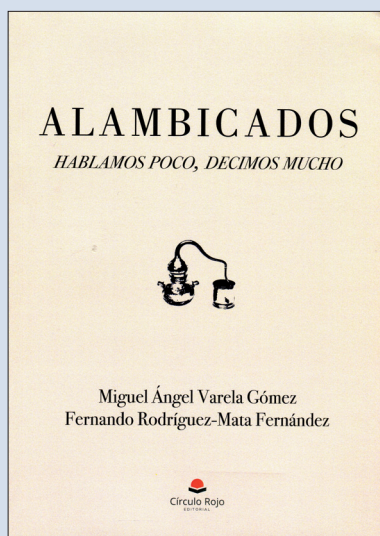
BLOQUE 1. Temas 16 a 75

- » Temas organizados por bloques afines.
- » Marco teórico del tema.
- » Esquema con epígrafes claros y bibliografía.

BLOQUE 2. PRÁCTICO Y SYLLABUS DESIGN

- » Academic writing; Text analysis; Direct and back translation; Listening -Speaking.
- » Teoría y práctica en la elaboración de la programación y unidades didácticas y técnicas de exposición oral para su defensa.

Más información: CDL Madrid. C/ Fuencarral, 101. 3.ª Planta. 28004 Madrid
Tel.: 914 471 400 / www.cdlmadrid.org



Alambicados Hablamos poco, decimos mucho

Miguel Ángel Varela Gómez
Fernando Rodríguez-Mata Fernández

Editorial Circulo Rojo
Madrid, 2019.

Alambicados relata las inquietudes, lances y desventuras de dos optimistas que en el camino van descubriendo todo lo que tienen en común. Este libro comenzó con la creación de un blog homónimo en el verano de 2015, tras un viaje a la aventura por Europa. Cuatro años después, sus autores recopilan aquellos artículos, que, en un ejercicio de humildad, consideran mejores.

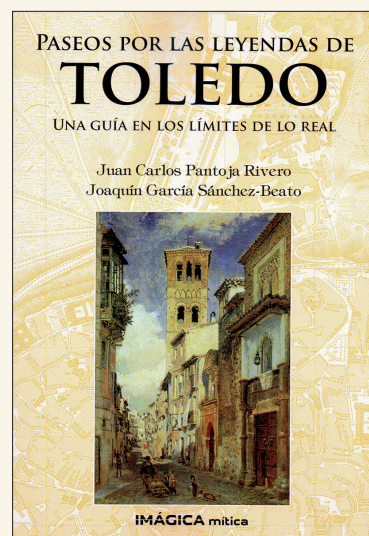
«La sorpresa llegó cuando vimos que el punto no era en absoluto turístico. Nos dimos cuenta de ello cuando nos hallamos metidos en un antiguo y estrecho camino de cabras, con una valla electrificada a un lado y un campo de minas al otro...».

El Club de los Alambicados surge a raíz de los singulares viajes y numerosas conversaciones de Fernando Rodríguez-Mata y Miguel Ángel Varela, de los que han surgido valiosas lecciones vitales y algún que otro proyecto altruista.

Uno de ellos es la creación de *Akoma por la Educación*, asociación con fines educativos a la que irán destinados los beneficios del libro.

Aunque *El Club de los Alambicados* está integrado por Miguel Ángel y Fernando, su intención es convertirse en un espacio de encuentro donde compartir reflexiones y experiencias vitales con otros "alambicados".

Quienes quieran aparecer en el blog, deben enviar su artículo a la dirección de correo alambicados@gmail.com



Paseos por las leyendas de Toledo Una Guía en los límites de lo Real

Juan Carlos Pantoja Rivero
Joaquín García Sánchez-Beato

Imágica Mítica
Madrid, 2015.

La obra es la culminación de un proyecto de trabajo de recopilación de leyendas toledanas que Juan Carlos Pantoja y el ya fallecido Joaquín García iniciaron en 1996; y nace, en su actual edición, –publicado en la colección *Historia Mítica*– con la ilusión renovada de aportar una nueva forma de contar las leyendas de Toledo. Incluye un puñado de relatos que no habían vuelto a ver la luz desde su primera publicación, ya lejana, en las páginas de la revista 'Toledo', en otras publicaciones periódicas del XIX y en algún libro hoy olvidado.

Juan Carlos Pantoja Rivero (Toledo, 1961) es doctor en Filología Hispánica y profesor de Lengua y Literatura Españolas en el IES Alfonso X el Sabio de Toledo, y de Didáctica de la Lengua en la Facultad de Educación de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha).

Ha publicado numerosos trabajos de crítica literaria y ediciones de textos clásicos, fundamentalmente de los Siglos de Oro (libros de caballerías, Cervantes, Garcilaso) y de los siglos XIX-XX (Duque de Rivas, Blasco Ibáñez). También ha dado a la imprenta algunos libros sobre leyendas toledanas.

En el terreno de la creación tiene publicados dos volúmenes de relatos cortos, *A contratiempo* (1998) y *A la sombra de Eva* (2001), y la novela *Las semanas del jardín* (2017).



Las lecciones de Juego de Tronos Se acerca el invierno

Jesús Nieto Quintana
Libros Cúpula
Madrid, 2019.

¿Qué tiene Juego de Tronos para haberse convertido en la serie más aclamada de la historia de la televisión? ¿Por qué frases como «Se acerca el invierno», «Los Lannister siempre pagan sus deudas» o «El caos es una escalera» han salido de la serie y se han convertido en expresiones cotidianas?

Jesús Nieto recoge y desarrolla en forma de lecciones la sabiduría que subyace en las frases y diálogos de los carismáticos personajes de la serie, y se convierte en un referente como obra de consulta al alcance de todos para facilitar el autoconocimiento y el desarrollo personal y profesional, algo imprescindible para entender y superar crisis y dificultades, porque, lo admitamos o no, siempre “Se acerca el invierno”.

Jesús Nieto es licenciado en Derecho, máster en Enseñanza del Español, profesor de Secundaria y universitario, conferenciante y formador en oratoria, comunicación y habilidades sociales. Es autor de *Parónimos y falsos amigos en el lenguaje jurídico hispano-francés* (Editorial Dykinson).

Apasionado de las Humanidades y el crecimiento personal, docente de vocación, siempre ha pensado en la formación como la herramienta imprescindible para contribuir a que cada persona pueda desarrollar todo su potencial y alcanzar su realización personal.



Cuentos de la mitología griega En el teatro: las tragedias de Agamenón y Edipo

Alicia Esteban Santos
Mercedes Aguirre Castro
Ediciones de la Torre
Madrid, 2019.

Nos hallamos en las ruinas de lo que fue la cuna del teatro. Hablan los dioses y a su llamada acuden los espectros de los antiguos poetas... Y son ellos mismos quienes nos narran los extraordinarios relatos que contiene este libro. Se trata de los mitos más representativos y que mejor reflejan la esencia de la tragedia griega: las apasionantes historias de dos familias legendarias (la de Agamenón y la de Edipo), que generación tras generación fueron sufriendo toda clase de aventuras y desdichas, zanjados por el destino, moviéndose entre amores, odios y venganzas, víctimas de funestos vaticinios y de la ira –en fin– de los dioses o de criaturas infernales.

Alicia Esteban Santos nació en Madrid. Doctora en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid, es Profesora Titular de Filología Griega. Autora de diversos trabajos de investigación en el campo de la Filología Griega, publicados por la Universidad Complutense y diversas editoriales. Ha publicado, en Dhyana Arte, libros de creación literaria de tema mitológico: una novela (*¡Ya no existe Troya!*), un libro de cuentos y catorce de sus obras teatrales. Además, en Editorial Tilde, ha publicado el libro *Superheroínas griegas*.

Mercedes Aguirre Castro nació en Madrid. Doctora en Filología Clásica por la Universidad Complutense, es profesora de Filología Griega. Es autora de numerosos trabajos de investigación sobre Mitología y Literatura griegas. Autora de otros libros de ficción inspirados en los mitos: *Nuestros mitos de cada día*, *El narrador de cuentos*, *Relatos míticos del mundo cotidiano* (en edición bilingüe español-inglés)...

LA UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES CLAUSURA SU OCTAVO CURSO



En este curso 2018/19 se ha incorporado la octava promoción de alumnos de nuestra Universidad de los Mayores, nacida en 2011; al tiempo que la primera continúa en el Programa de Estudios Avanzados, seguida por las promociones que han terminado el programa de estudios regulares. Han sido ocho años académicos intensos, animados y, sobre todo, enriquecedores.

La mayoría de nosotros hemos experimentado emociones muy positivas en el encuentro personal con colegas de ámbitos profesionales variados. Las intensas vidas profesionales de cada uno de los alumnos, junto a su valía personal, han propiciado un clima de convivencia que nos ha hecho crecer como personas. Son abundantes las anécdotas al respecto; y también, son numerosas las manifestaciones en este sentido de muchos de nosotros. Como es natural, las afinidades personales propician, con más frecuencia en unos casos que en otros, las nuevas amistades surgidas a lo largo de estos años. En determinados casos, la asistencia a estas actividades ha supuesto una auténtica tabla de salvación y un poderoso remedio contra la soledad, el pesimismo, el aburrimiento y la exclusión social que la edad y el fin de la vida profesional, en ocasiones, traen consigo.

En otros casos, ha sido el reencuentro con antiguos compañeros o conocidos

de estudios o de trabajo, o el surgimiento de nuevas amistades las poderosas palancas que nos revitalizan y nos mantienen en forma emocional y física. Hay que levantarse temprano para no llegar tarde a la primera clase y para encontrarse con los demás desayunando, en clase, o disfrutando de las "chocolatadas" que organizan Fernando y Toñi. Sin olvidar las excursiones y viajes académicos de todo tipo que se realizan a multitud de sitios, incluidas las que nos llevan más allá de nuestras fronteras. En definitiva, el lema de: "Disfrutar de la convivencia" se cumple en gran medida y es compartido por la inmensa mayoría.

Desde luego, no podemos olvidar el estupendo elenco de profesores que nos conducen hacia el otro lema: "Disfrutar del conocimiento". Tenemos que agradecer a todos ellos su dedicación y esfuerzo, sus clases, los materiales que suben al aula virtual para que podamos consultarlos en casa por las tardes, las visitas y viajes culturales y académicos, los textos y bibliografía recomendados, y su disponibilidad y cercanía. Eso de no tener que tomar apuntes es relajadamente cómodo. Aquí, de nuevo, el clima es excelente y nos permite iniciar la aventura intelectual de descubrir por nuestra cuenta caminos que antes desconocíamos. Vislumbrar esos océanos del conocimiento que los adelantos de las ciencias actuales expanden constantemente.

Al tiempo, se produce en cada uno de nosotros un notable enriquecimiento personal. Por el goce estético que las Humanidades producen, por la ampliación de nuestro ámbito intelectual, por la apertura de mente que el mayor conocimiento siempre provoca y, además, por la muy superior capacidad que adquirimos para conocer el mundo que nos rodea.

Pero esto no es todo. Al comprender mejor el momento histórico en el que se desarrolla nuestra trayectoria vital y al convivir con compañeros diferentes, conseguimos, también, aumentar la posibilidad de conocernos a nosotros mismos y a los que están a nuestro lado y, con ello, crece nuestra capacidad de entenderlos y acercarnos a ellos, y esto, en un país como el nuestro, de continuos enfrentamientos, no es pequeño logro.

Superamos el prejuicio de nuestra supuesta superioridad moral al entender que los demás tienen siempre algo de razón y de que, la sinrazón no es exclusiva de los otros, también anida en nuestra ignorancia y en nuestros prejuicios. Descubrimos con más facilidad que los demás puede tener intenciones tan nobles como las nuestras. Comprendemos que no podemos ser de monodietas intelectual y admitimos que el conocimiento de las ideas diferentes a las nuestras nos enriquece y hace mejores personas.

Enhorabuena a todos. Tenemos que agradecer a cada uno su impagable aportación en este sentido. ■

Roberto Salmerón

Presidente del Consejo de Gobierno de la Universidad de los Mayores



UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES



Disfrutar del conocimiento. Disfrutar de la convivencia

Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias

Plan de Estudios. El alumno deberá elegir un mínimo de tres asignaturas

LUNES y MIÉRCOLES o MARTES y JUEVES. HORARIO DE MAÑANA

Materias comunes				
PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO	QUINTO CURSO
Arte y Arquitectura en la Edad Antigua	Arte y Arquitectura en la Edad Media	Arte y Arquitectura en la Edad Moderna	Arte y Arquitectura del siglo XIX	Arte y Arquitectura en el siglo XX. Arte actual
Historia de la Península Ibérica, hasta el siglo XV	Historia de la monarquía hispánica de los siglos XVI y XVII	La España del siglo XVIII hasta la Guerra de la Independencia	Historia Contemporánea de España siglo XIX	Historia Contemporánea de España siglo XX
La Literatura en su contexto social. La preceptiva literaria	La Literatura española desde los siglos oscuros al Siglo de Oro	La Literatura Española del Siglo de Oro. (Renacimiento y Barroco)	La Edad de Plata de la Literatura española	La Literatura española a partir de 1936
Geopolítica I: El Estado-Nación	Modelos geopolíticos	Grandes temas de la Historia de Occidente hasta el siglo XVIII	Historia Contemporánea, siglo XIX	Historia Contemporánea, siglo XX / Mundo actual
MATERIAS OPCIONALES CONSOLIDADAS ▶ Lengua inglesa: inicial y avanzada ▶ Historia de la Música ▶ Filosofía ▶ Historia de la América Hispana (1492-1898) PROYECTO ▶ Historia de la Ciencia ▶ El Mundo Clásico ▶ Historia de las Religiones ACTIVIDADES ▶ Taller de informática ▶ Visitas a museos ▶ Viernes teatrales ▶ Ciclos de conferencias, tardes ▶ Excursiones culturales de fin de semana ESTUDIOS AVANZADOS ▶ Cada trimestre se realizará una programación abierta de diferentes seminarios sobre temas monográficos				

ABIERTO EL PLAZO DE INSCRIPCION PARA EL CURSO 2019-2020



Colegio Oficial de
Doctores y Licenciados en
Filosofía y Letras
y en Ciencias
de la Comunidad de Madrid
COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES

MÁS INFORMACIÓN

Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid
Fuencarral, 101. 3.º 28004 Madrid. Tel.: 91 447 14 00.
www.cdlmadrid.org / universidad-de-mayores
Correo electrónico: universidaddemayores@cdlmadrid.org

Aon | Doctores y Licenciados

Seguro **Ciber Riesgos**

Los riesgos derivados de las nuevas tecnologías, internet o el tratamiento automatizado de datos pueden tener graves consecuencias.

Los ataques cibernéticos son cada vez más frecuentes y los sufren todo tipo de personas y organizaciones.

Frente a esta situación **Aon ha diseñado un seguro de Ciber Riesgo para Doctores y Licenciados**. Su objetivo es hacer frente a las consecuencias de una reclamación derivada de un ciber-ataque.

Coberturas exclusivas del seguro:

Desde
175 € /año*



Infórmate sin compromiso.

📞 91 266 70 52 ✉️ colegios@aon.es

*Seguro sujeto a normas de contratación.

Aon Gil y Carvajal S.A.U. Correduría de Seguros, con domicilio social en Madrid, Edificio Torre Rioja, calle Rosario Pino, nº 14-16, C.P. 28020. C.I.F. A-28109247. Inscrita en el Registro Mercantil de Madrid al Tomo 15.321, Folio 133, M-19.857. Inscrita en el Registro Especial de Mediadores de Seguros y Corredores de Reaseguros de la Dirección General de Seguros con la clave J-107 (Correduría de Seguros) y RJ-0033 (Correduría de Reaseguros). Capacidad financiera y Seguro de Responsabilidad Civil concertado según lo previsto en la Ley 26/2006, de 17 de Julio.

AON
Empower Results®