

NOMBRAMIENTOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

**ENRIQUE
OSSORIO**

**Nuevo Consejero
de Educación y Juventud**



**EDUARDO
SICILIA**

**Nuevo Consejero de
Ciencia, Universidades
e Innovación**



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
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)



LOTERÍA DE NAVIDAD
Disponible en la sede colegial

EDITORIAL

Nueva estructura en el gobierno para nuevos retos en la
educación madrileña.....

1

ENTREVISTA

Marisa González Montero de Espinosa.

Coordinadora del Seminario de Ciencias del CDL

3

NUEVAS CONSEJERÍAS

Nuevas Consejerías de Educación y Juventud y de
Ciencias, Universidades e Investigación

6

NUEVO CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD

Enrique Ossorio

8

NUEVO CONSEJERO DE CIENCIA, UNIVERSIDADES E INNOVACIÓN

Eduardo Sicilia

9

XXXIX UNIVERSIDAD DE OTOÑO

La Universidad de Otoño ha abanderado este año "el orgullo
de ser Docente". Comenzó en septiembre y continúa durante
el mes de octubre

10

PUNTO DE VISTA

En torno a los libros de texto. "Drones" educativos

14

EXPERIENCIA DIDÁCTICA 1

Alumnos ayudantes, mediadores y Cibermentores

16

SOCIEDAD, RELIGIÓN Y ARTE

Notre Dame. Mística y Razón

20

APUNTES DE ARTE

En el Centenario de la Bauhaus

23

ASESORÍA JURÍDICA

Obligación de la Colegiación

39

METODOLOGÍA ORTOGRÁFICA

Conflictos homónimos planteados por el verbo *haber*
en relación con la escritura de algunas formas

40

MIDE TU SALUD

Campaña "Mide tu salud y gana calidad de vida"

44

FIRMA INVITADA

Federico Buyolo. Generación 2030

46

ACTIVIDADES COLEGIALES

50

EXPERIENCIA DIDÁCTICA 2

La Feria Aérea

51

ASOCIACIÓN EDUCACIÓN ABIERTA

"Todos educamos"

54

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD

Eurocolegio Casvi

Colegio Cultural Elfo "Nuestra Señora de Fátima"

56

BIBLIOTECA

58

DESTACAMOS

Consejos lingüísticos de la Fundéu BBVA para el
comienzo de curso

60

NUEVA ESTRUCTURA EN EL GOBIERNO PARA NUEVOS RETOS EN LA EDUCACIÓN MADRILEÑA

El actual gobierno de la Comunidad de Madrid ha quedado constituido recientemente mediante dos decretos: El “Decreto 52/2019, de 19 de agosto, de la Presidenta, por el que se establece el número y denominación de las Consejerías”, y el “Decreto 73/2019, de 27 de agosto, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica la estructura orgánica básica de las Consejerías de la Comunidad de Madrid”.

En lo que concierne a la educación, la primera e importante novedad de estas dos medidas iniciales ha sido distribuir sus contenidos entre dos consejerías: *Consejería de Educación y Juventud*, y la *Consejería de Ciencia, Universidades e Innovación*. Cabe preguntarse por los verdaderos motivos de esta división de la educación básica y la universitaria, que se lleva a cabo por primera vez en la historia de la Comunidad de Madrid, y que obliga a establecer y reforzar nuevos cauces para la necesaria coordinación entre ambas consejerías. Es sabido que los gobiernos de coalición tienden a incrementar el número de unidades gestoras para distribuir las competencias entre los partidos que los integran, pero sería lamentable que hubiera sido esta la causa final y única de tal división.

La estructura de la consejería de Educación y Juventud pasa de cinco a seis direcciones generales, se mantienen las cinco direcciones de áreas territoriales y se suma nuevamente la DG de juventud. Como novedades cabe destacar las siguientes: se crea de nuevo una dirección general de calidad de la enseñanza (DG de Bilingüismo y Calidad la Enseñanza), se incluye “educación concertada” en la denominación de una dirección general (DG de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio), y, por último, la educación secundaria se separa de infantil y primaria y se suma a la FP y CC de régimen especial.

El programa del gobierno de coalición entre PP/Cs contiene 155 medidas. La prioridad indiscutible de este programa es la educación, área a la que se refieren 21 de estas medidas o mejoras. Se enfocan especialmente la educación bilingüe, la FP y la educación superior. El gobierno se compromete a garantizar el derecho de las familias a elegir la educación “según sus convicciones morales”, lo que apunta a una revisión de la Ley contra la LGTIfobia y a una mayor planificación de la educación concertada. Se impulsará el Cheque de Educación Infantil (0 a 3 años) y el inicio del concierto educativo en Bachillerato. Asimismo, se introducirá el bilingüismo de 0 a 3 años y se extenderá a la segunda etapa de Infantil (de 3 a 6 años). Se impulsará la asistencia sociosanitaria del alumnado. Se reforzará la lucha contra el acoso escolar y la promoción del respeto, la autoridad y la dignificación del profesorado. Se impulsará la apertura de Centros Integrados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (CEIPSO) (actuación muy demandada por el área rural y de marcado carácter social).

Consideramos muy probable que algunas de las medidas propuestas susciten dificultades y confrontación, destacando las siguientes: el Ejecutivo promete que las familias madrileñas que tengan hijos con algún tipo de discapacidad puedan elegir libremente entre escolarizarlos en centros de educación especial o en centros ordinarios con apoyo (esta es un modelo de educación que está actualmente en pleno de-

bate científico y político). El Ejecutivo prohibirá el uso del móvil “en horario lectivo” en todos los colegios públicos de la Comunidad (medida polémica, aunque apoyada por amplios sectores del profesorado). Además, se añadirá una hora más de Educación Física en los centros, sumando un total de tres horas semanales (lo que conllevará a elegir entre aumentar el horario lectivo o restar horario a otras asignaturas).

En el ámbito de la consejería de ciencia, universidades e innovación, el gobierno trabajará por la implantación de una Selectividad única en toda España para garantizar la igualdad de oportunidades de todos en el acceso a la Universidad. También se ha anunciado un Pacto por la Ciencia “para conseguir que, al final de la Legislatura, Madrid dedique un 2% del PIB a la I+D”. Además, actualizará la Ley de Ciencia de la Comunidad, y reforzará el papel de la transferencia de tecnología, la innovación empresarial y la atracción de talento.

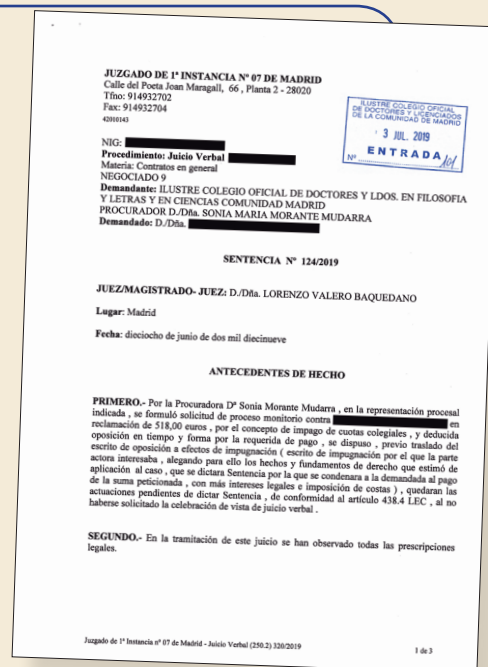
Desde el Colegio Profesional de los Docentes vemos con satisfacción la apuesta por la educación del nuevo gobierno regional, y deseamos que la economía regional permita que esta apuesta se acompañe del presupuesto suficiente para acometer las necesarias infraestructuras, y de las dotaciones de recursos humanos que hagan efectivas las 21 medidas comprometidas. Agradecemos su trabajo al ejecutivo saliente y, como siempre, deseamos muchos éxitos a los nuevos gestores y les ofrecemos nuestra colaboración leal y desinteresada.

SENTENCIA QUE CONFIRMA LA OBLIGATORIEDAD DE LA COLEGIACIÓN

Una reciente sentencia del Juzgado de primera instancia n.º 7 de Madrid vuelve a confirmar la obligatoriedad de la colegiación para el ejercicio profesional. En la página 39 de este Boletín se incluye una descripción y comentario de la Asesoría Jurídica del Colegio. Confirma el mantenimiento de la vigencia de la obligación de colegiarse, a pesar de la ley Ómnibus, ya que en ausencia de una ley estatal se mantienen las obligaciones de colegiación vigentes. Insiste en la jurisprudencia de sentencias previas del Tribunal Supremo y del Tribunal Constitucional, también en el caso de los docentes.

Para incorporarse al Colegio y mantenerse en él resulta mucho más atractivo atender a los motivos positivos que nos inducen a ser colegiados que el simple cumplimiento de la legislación vigente o el temor a una denuncia que nos obligue, incluso, a pagar las costas del proceso.

Queremos ser colegiados porque nos sentimos orgullosos de ser docentes, porque entendemos que nuestra profesión es la más hermosa del mundo y queremos encontrarnos con nuestros compañeros y colegas en una institución prestigiosa, solidaria y eficaz; y porque queremos sumar con ellos para defender a la profesión y a sus profesionales. Entendemos que, unidos por encima de las ideologías e idiosincrasias, podemos más que separados. Y porque queremos colaborar solidariamente con el lema del preámbulo de la Constitución de la UNESCO: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.



ENTREVISTA CON LA DOCTORA

Marisa González Montero de Espinosa

Coordinadora del Seminario de Ciencias del Colegio Oficial de Docentes y Profesionales de la Cultura (CDL)



La Dra. Marisa González Montero de Espinosa es coordinadora del Seminario de Ciencias del Colegio Oficial de Docentes y Profesionales de la Cultura (CDL); componente del grupo de investigación Valoración de la condición nutricional en las poblaciones humanas y sus aplicaciones clínicas, epidemiológicas y de promoción de la salud (EPINUT), acreditado con el n.º 920325 por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), y miembro del comité organizador del V Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología.

¿Cómo nació la idea de organizar este Congreso?

Hace diez años eran muy escasos o casi inexistentes los foros que permitían intercambiar ideas y experiencias entre docentes de Ciencias. Por eso, se planteó la necesidad de organizar un Congreso en el que se pudiera debatir, reflexionar y elaborar propuestas sobre el aprendizaje y la enseñanza científica. Esta iniciativa, propuesta por el grupo de investigación EPINUT (<http://webs.ucm.es/info/epinut/>) y el seminario de Ciencias del CDL, fue totalmente apoyada por dicha institución y respaldada tanto por la UCM como por la editorial Santillana. En consecuencia, todas estas entidades son las instituciones promotoras y organizadoras principales del Congreso.

¿El Congreso cuenta con el apoyo y/o colaboración de empresas u otras entidades?

Afortunadamente siempre hemos contado con una serie de instituciones que

han colaborado activamente en la realización del Simposio. Por ejemplo, la última convocatoria la han apoyado el Colegio Oficial de Biólogos de la Comunidad de Madrid (COBCM), la Real Sociedad Española de Química (RSEQ), la Real Sociedad Española de Física (RSEF), la Real Sociedad Española de Historia Natural (RSEHN), el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MNCT), la Fundación para el Conocimiento madri+d y el Colegio Oficial de Físicos.

¿Cómo está estructurado el Simposio?

El protagonismo de este evento corresponde íntegramente a los participantes. Por eso, se inicia con una conferencia inaugural que imparten profesionales destacados en enseñanza y didáctica

de las ciencias o escritores relevantes en la divulgación científica. El resto del Congreso está constituido por sesiones paralelas en las que los congresistas exponen sus ponencias. Además, en la III edición se realizaron talleres y, en la IV, se visitó el Centro Nacional Educación Ambiental (CENEAM) en Valsaín, provincia de Segovia.

¿Qué periodicidad tiene?

Se realiza siempre cada dos años, en concreto tiene lugar en los años pares.

¿Dónde se realiza?

Siempre se ha celebrado en la UCM. Las tres primeras ediciones tuvieron lugar en la Facultad de Ciencias Biológicas y las dos últimas en la Facultad de Educación.

¿Qué finalidad se persigue? ¿Cuáles son los objetivos?

Los propósitos de este Simposio son diversos. En primer lugar, mejorar el nivel de la educación científica a través de la cooperación entre educadores e investigadores en didáctica de las disciplinas específicas. En segundo término, actualizar la docencia de dichas materias según las nuevas tecnologías aplicables



en el aula y, por último, analizar los recursos y materiales más idóneos para implicar al alumnado en el aprendizaje de las denominadas ciencias experimentales.

El concepto de “ciencia” es muy amplio. ¿Qué disciplinas concretamente abarca el Congreso?

La I edición incluía únicamente las llamadas Ciencias de la Naturaleza, es decir, la Biología y la Geología. A partir de la II, por petición expresa de los docentes, se amplió el número de materias y se incorporó también la Física y la Química. Ya en la V, se han extendido las comunicaciones al conjunto de las disciplinas de carácter científico y tecnológico o, dicho de otra manera, al ámbito STEM, que es el acrónimo en inglés que designa las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM en español).

¿De qué niveles educativos son los docentes que participan en el Simposio?

En las primeras ediciones, el Congreso prácticamente estaba reducido al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Paulatinamente, y de manera natural, fueron matriculándose docentes universitarios que impartían másteres de formación del profesorado, alumnado de dichos másteres e investigadores en didáctica de ciencias experimentales. En esta última edición, la V, se ha ampliado el ámbito de las ponencias a todos los niveles educativos, incluido la Primaria.

¿Cuál es la duración? ¿Cuántas ponencias se presentan?

Ambas cosas han ido variando a lo largo de las sucesivas ediciones. El I Congreso se realizó únicamente en dos días, el siguiente en tres y, a partir de la III edición, han sido cuatro. Este incremento del número de jornadas está directa-

mente relacionado con el aumento del número de comunicaciones. Así, se comenzó sólo con 24 ponencias y 11 pósteres, en la II edición casi se duplicaron las comunicaciones y así han ido creciendo paulatinamente hasta llegar a 99 en la última edición (Figura 1).

¿Cuántos docentes asisten? ¿Cuál es su procedencia?

Obviamente el número de inscritos también ha ido creciendo al incrementarse el número de ponencias. Al inicio, a pesar de que el Simposio era bastante desconocido, ya contó con 92 inscritos. En el II, las matrículas crecieron algo más del 70 % con respecto al I y, en la edición más reciente, se han apuntado 222 docentes (Fig 1). Respecto a la procedencia del profesorado asistente, también ha tenido lugar una evolución ya que, a lo largo de las sucesivas convocatorias, ha ido creciendo la asistencia de docentes de fuera de la Comunidad de Madrid y de fuera de nuestras fronteras (Figura 2).

Para las personas interesadas en la docencia y didáctica científica, ¿se publican las ponencias? ¿Hay libre acceso a ellas?

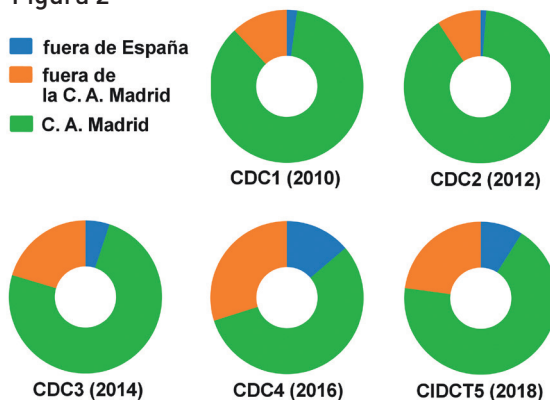
Por una parte, antes de comenzar el Congreso, se reúnen los resúmenes presentados en un pequeño libro electrónico en diversos formatos (pdf, epub, mobi, etc), que puede consultarse *online* o descargarse libremente de la web del Congreso correspondiente (<http://epinut.org.es/>). Posteriormente, unos dos meses después de terminar el Simposio, los ponentes que lo deseen envían sus comunicaciones *in extenso*. Todas las aceptadas por el comité científico se publican por la editorial Santillana, tanto en papel como en formato electrónico. Dicho pdf se cuelga en la web del Congreso y puede descargarse libremente.

¿Qué novedades se han producido en la V edición?

Esta última convocatoria ha aportado

Figura 2

■ fuera de España
■ fuera de la C. A. Madrid
■ C. A. Madrid



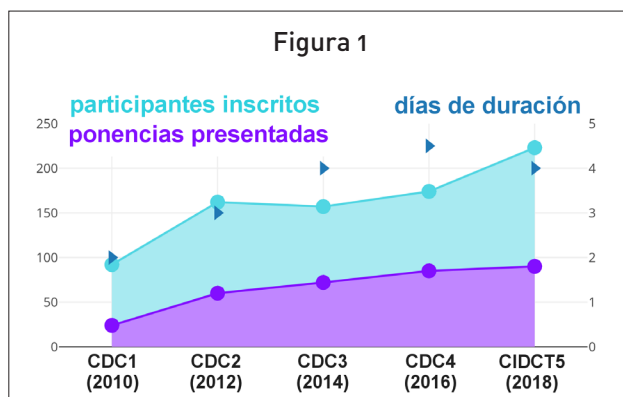
cambios importantes, tal y como mencionábamos anteriormente. En primer lugar, el Simposio se ha hecho oficialmente internacional, por lo que se han ampliado los idiomas del Congreso al inglés y al portugués. Esto permite intercambiar experiencias con colegas del entorno europeo y latinoamericano. En segundo término, se ha ampliado el número de disciplinas de carácter científico y tecnológico para abarcar todas las habilidades y competencias del ámbito STEM. Por último, se han ampliado los niveles formativos, con lo que las ponencias han abarcado Primaria, Secundaria y estudios universitarios.

¿Cuándo tendrá lugar la sexta edición? ¿Qué manera tienen los interesados de recibir información sobre el Congreso?

El próximo Congreso se realizará en abril de 2020. El calendario de fechas previstas es el siguiente: en octubre de 2019 se mandará la primera circular, en la que se informa oficialmente de la celebración del Simposio. Un mes más tarde, se enviará el segundo aviso anunciando la fecha tope de matrícula y presentación de los resúmenes (mediados de enero de 2020). Seguidamente, se valorarán las ponencias y, en el mes de febrero, se informará de su aceptación. A principios de marzo se publicará en la web (<http://epinut.org.es/CDC/6/>) el programa provisional y, a finales de dicho mes, el programa definitivo. Al comienzo de abril se colgará el libro de resúmenes, que puede descargarse libremente y, al final, se celebrará la sexta edición del Congreso.

Toda persona que esté interesada en recibir noticias puntuales del simposio puede suscribirse a la lista de correo que aparece en la web del VI Congreso internacional mencionada en el párrafo anterior. ■

Figura 1





Experiencias didácticas en el ámbito STEM. Investigación y Didáctica en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

Marisa González Montero de Espinosa,
Alfredo Baratas Días y Antonio Brandi
Fernández, editores.

Santillana, Madrid, 2019. 520 pp.

Como suele ser tradicional, después de la celebración del Congreso de docentes de Ciencias se publica un libro de Actas que reúne la mayor parte de las ponencias presentadas. Llegado a su mayoría de edad (5.ª edición) y transformado ya en Congreso internacional, el correspondiente volumen de Actas que ahora ve la luz refleja a la perfección el éxito de convocatoria del certamen. Convertido en un grueso volumen de más de quinientas páginas y amplio formato, primorosamente editado y repleto de fotografías, cuadros, figuras y esquemas que enriquecen didácticamente su contenido, el libro que recoge las aportaciones de la última convocatoria constituye un modelo en su género. Y lo es por tres razones fundamentales: la primera, sucintamente apuntada líneas atrás, la calidad de la edición, obra de una editorial con dilatada experiencia en el campo educativo, como es Santillana.

En segundo lugar, se ha realizado un patente esfuerzo por mejorar el lenguaje expositivo, asunto nada menor cuando se trata de un amplísimo ámbito pluridisciplinar (desde la Biología a la Física, pasando por las Matemáticas o la Tecnología). De este modo, la claridad y accesibilidad con las que son

presentados y expuestos los diversos trabajos contribuyen a que no solo el especialista en sentido estricto sino el docente de Ciencias en general puedan acceder fácilmente, en la mayor parte de los casos, a la comprensión o incluso la implementación de las diversas experiencias científicas y educativas.

Por último, lo más importante, el contenido propiamente dicho. Tras una sucinta introducción y la conferencia inaugural del doctor Mulet –una de nuestras mejores referencias actuales en divulgación científica–, el libro se estructura en tres grandes bloques con unos epígrafes que ilustran muy claramente sobre el contenido de los trabajos que agavillan: el primero, “La ciencia en el aula: materiales y experiencias”; el segundo, “La ciencia fuera del aula” y, en fin, el tercero, “Ciencias 2.0. Aplicaciones docentes de las TIC”. Para que se hagan una idea de la riqueza del volumen, baste consignar que bajo los mencionados títulos se agrupan más de cincuenta ponencias que abarcan, como antes se dijo, casi todas las parcelas de la actividad científica. En todas estas aportaciones está presente, por encima de todo, el objetivo didáctico que constituye la razón de ser de este cada vez más exitoso Congreso de Docentes. Nuestra más sincera enhorabuena a todos los que, con su esfuerzo y dedicación, posibilitan este pequeño milagro, que combate por la vía de los hechos concretos el tópico –todavía profundamente enraizado– de que en nuestro país no se realiza ciencia de calidad. ■



NUEVAS CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD, Y DE CIENCIAS, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

El B.O.C.M. núm. 197 del martes 20 de agosto de 2019 publica el Decreto 52/2019, de 19 de agosto, de la Presidenta de la Comunidad de Madrid, por el que se establece el número y denominación de las Consejerías de la Comunidad de Madrid; y en su artículo 1 diferencia la Consejería de Educación y Juventud y la Consejería de Ciencia, Universidades e Innovación. El artículo 12 dispone que "Corresponden a la Consejería de Educación y Juventud las competencias que actualmente tiene atribuidas la Consejería de Educación e Investigación, con excepción de las materias relativas a Investigación, Ciencia, Innovación y Universidades. Igualmente le corresponden las competencias en materia de Juventud que actualmente tienen atribuidas la Consejería de Cultura, Turismo y Deportes". Por su parte, el artículo 13 dispone que "Corresponden a la Consejería de Ciencia, Universidades e Innovación las competencias que actualmente tiene atribuidas la Consejería de Educación e Innovación en materia de Investigación, Ciencia, Universidades e Innovación".

De esta forma, y como resultado del Gobierno de coalición PP-Ciudadanos, presidido por Díaz Ayuso, la Consejería de Educación y Juventud queda en manos del PP, y la Consejería de Ciencia, Universidades e Innovación en manos de Ciudadanos. Enrique Ossorio deja de ser portavoz del PP en la Asamblea de Madrid para convertirse en el Consejero de Educación y Juventud; y el economista -de perfil político independiente- Eduardo Sicilia pasa a ser Consejero de Ciencia, Universidades e Innovación.

Muchos son los cambios introducidos en la nueva estructura de la Consejería de Educación y Juventud. Se crean dos direcciones generales: la de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza (que asume las competencias que, en materia de desarrollo y coordinación de los programas de enseñanza bilingüe y en materia de innovación para la mejora de la calidad de las

enseñanzas escolares, correspondían a la anterior Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio), cuya responsable es Mercedes Marín García; y la de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio (que reemplaza a la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio), bajo la responsabilidad de Concepción Canoyra Vacas. Preguntada por qué hay detrás de este cambio de nomenclatura, la presidenta Díaz Ayuso ha afirmado a medios de comunicación que *"lo que yo quiero es darle, por supuesto, prioridad a la Educación Pública, pero también a la concertada, porque así lo requieren las familias: no olvidemos que son ellas las que lo piden, y nosotros lo único que hacemos es dar respuesta a su demanda"*.

Asimismo se crea la Viceconsejería de Política Educativa, cuya responsable es Rocio Albert Lopez-Ibor; la Secretaría General Técnica de Educación y Juventud, di-

rigida por Mar Pérez Merino; la Dirección General de Educación Infantil y Primaria (que asume las competencias de la extinta Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, a excepción de las correspondientes a Educación Secundaria), cuyo responsable es Manuel Bautista Monjón; la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial (que asume las competencias de la extinta Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial más las competencias en materia de Educación Secundaria), y cuyo responsable es José María Rodríguez Jiménez; y la Dirección General de Juventud, encomendada a Pedro García Aguado.

De la Dirección General de Infraestructuras y Servicios se responsabiliza Ignacio García Rodríguez; y de la Dirección General de Recursos Humanos, Moguer Zurita Beceril.

Esta reorganización de la Consejería de Educación y Juventud implica la supresión de la Viceconsejería de Política Educativa y Ciencia, de la Secretaría General Técnica de Educación e Investigación, de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial y de la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

En las Direcciones de Área Territorial (DAT) se han producido los siguientes nombramientos:

- **DAT Madrid Capital:** Coral Báez Otermín.
- **DAT Norte:** José Carlos Fernández.
- **DAT Sur:** Miguel Ángel Mangas.
- **DAT Este:** Jorge de la Peña.
- **DAT Oeste:** José Macías Velázquez.

Y el nombramiento de **Presidenta del Consejo Escolar** ha recaído en Alicia Delibes Liniers.

El paso del tiempo nos indicará, con hechos, si el "desdoblamiento" de Consejerías y su cambio de denominación obedece a cuestiones políticas que tienen su origen en un gobierno de coalición que requiere puestos para altos cargos, o bien está destinado a mejorar la calidad de la enseñanza; y esa calidad pasa por dignificar la figura del profesor y por destinar fondos -a fin de cuentas, si de algo entiende el señor Ossorio es de economía- para mejorar su cualificación profesional. Sea como fuere, deseamos, desde este Colegio Oficial de Docentes, el mayor de los éxitos en su gestión a todos los responsables de las Consejerías; porque ese éxito ha de repercutir en beneficio de toda la sociedad madrileña.

ORGANIGRAMA DE LA NUEVA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD DE LA COMUNIDAD DE MADRID, CON INDICACIÓN DE LOS ALTOS CARGOS



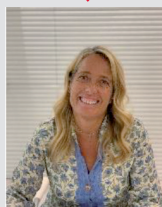
Alicia Delibes Liniers
Presidenta del Consejo Escolar



MAR PÉREZ MERINO
Secretaria General Técnica



ENRIQUE OSSORIO CRESPO
Consejero de Educación y Juventud



ROCIO ALBERT LOPEZ-IBOR
Vicenconsejera
de Política Educativa



MARIA PILAR PONCE VELASCO
Vicenconsejera
de Política Educativa



MANUEL BAUTISTA MONJÓN
D. G. Educación Infantil
y Primaria



MERCEDES MARÍN GARCIA
D. G. Bilingüismo y Calidad
de la Enseñanza



IGNACIO GARCÍA RODRÍGUEZ
D. G. Infraestructuras
y Servicios



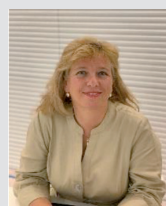
MIGUEL ZURITA BECERRIL
D. G. de Recursos Humanos



JOSÉ M.º RODRÍGUEZ JIMÉNEZ
D. G. Educación Secundaria,
Formación Profesional y
Régimen Especial



CONCEPCIÓN CANOYRA VACAS
D. G. Educación Concertada,
Becas y Ayudas al Estudio



CORAL BAEZ OTERMIN
DAT Capital



JOSÉ CARLOS FERNÁNDEZ
DAT Norte



MIGUEL ÁNGEL MANGAS
DAT Sur



PEDRO GARCÍA AGUADO
D. G. Juventud



JORGE DE LA PEÑA
DAT Este



JOSÉ MACÍAS VELÁZQUEZ
DAT Oeste

ENRIQUE OSSORIO,

Nuevo Consejero de Educación y Juventud

El nuevo gobierno de la Comunidad de Madrid que preside Díaz Ayuso ha traído cambios en la denominación y funciones de las Consejerías, así como el nombramiento de nuevos consejeros. Y en el caso de la Consejería de Educación y Juventud –que es como ahora se llama–, el nombramiento de Consejero ha recaído en la persona de Enrique Ossorio (Badajoz, 1959). Ossorio es licenciado en Derecho por la Universidad CEU San Pablo de Madrid (1976-1981) y funcionario por oposición del Cuerpo Superior Técnico de la Administración de la Seguridad Social (mediante oposición libre, en 1983); y posee una una larga trayectoria en la Administración Pública. Repasamos sucintamente su currículo.

Experiencia en política y en la Administración Pública, tanto en el Gobierno de España como en la Comunidad de Madrid

Entre 1984 y 1992 desempeñó varios puestos en las Entidades Gestoras de la Seguridad Social (INSS, INSALUD, INSERSO y Tesorería General –en la que fue Jefe de una Unidad de Recaudación Ejecutiva–). En la Comunidad de Madrid fue Asesor Técnico y, posteriormente, Jefe del Servicio de Apoyo a las Haciendas Locales (1992-1994); Jefe de la Recaudación Ejecutiva (1994-1996); y Director General de Tributos (1996-1997).

En la Agencia Estatal de la Administración Tributaria fue nombrado Director Adjunto del Departamento de Organización, Planificación y Relaciones Institucionales (1998-2000), y ocupó el puesto de Secretario Técnico Permanente de la Comisión Mixta de Coordinación de la Gestión Tributaria. De nuevo en la Comunidad de Madrid, ocupó sucesivamente los cargos de Viceconsejero de Hacienda (2001-2003), Consejero de Hacienda en funciones (2003),

Viceconsejero de Hacienda (2003-2007), Viceconsejero de Economía (2007-2008) y Viceconsejero de Hacienda (2008-2011). En la Agencia Estatal de la Administración Tributaria fue Vocal Asesor del Servicio de Planificación y Relaciones Institucionales (2011); y en el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas fue Secretario General de Coordinación Financiera con las Comunidades Autónomas y con las Entidades Locales, con rango de Subsecretario. Este cargo le supuso ejercer el puesto de Secretario del Consejo de Política Fiscal y Financiera (2011-2012).

Y desde el año 2012 ha desempeñado diferentes puestos en la Comunidad de Madrid: Consejero de Economía y Hacienda (2012-2015), Diputado Electo de la Asamblea de Madrid (X Legislatura) y portavoz del Grupo Parlamentario del Partido Popular en la Asamblea de Madrid (2015-2019); y, nuevamente, Diputado Electo de la Asamblea de Madrid (XI Legislatura). Y desde el 20 de agosto de 2019 es el Consejero de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid Decreto 63/2019, de 19 de agosto, de la Presidenta de la Comunidad de Madrid. BOCM núm. 197, de 20 de agosto).

Persona de amplia cultura

Ossorio es un apasionado de la música clásica y de la historia. Sus conocimientos en materia de ópera le llevaron, en el año 2012, a ser designado vocal del Patronato del Teatro Real, en donde desarrolla una intensa labor. Por otra parte, desde septiembre de 2007 hasta octubre de 2011, ejerció el puesto de Gerente de la Fundación Dos de Mayo, Nación y Libertad, institución creada por la Comunidad de Madrid para conmemorar el Bicentenario de la Guerra de Independencia.

REDACCIÓN

Desde el Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid le damos la más cordial bienvenida al mundo educativo al nuevo Consejero, D. Enrique Ossorio. Estamos seguros que su amplia experiencia en la gestión de gobierno le va a permitir abordar con éxito los múltiples retos planteados a la educación madrileña y, de manera muy singular, los relativos al profesorado y al fortalecimiento de la profesión docente. Le brindamos, desde estas páginas, y como ha venido siendo habitual, la colaboración de los más de 10.000 colegiados que componen nuestro Colegio, así como el espacio profesional de nuestra centenaria institución.





EDUARDO SICILIA

Nuevo Consejero de Ciencia, Universidades e Innovación

Desde el 20 de agosto de 2019, Eduardo Sicilia es el nuevo Consejero de Ciencia, Universidades e Innovación de la Comunidad de Madrid (Decreto 63/2019, de 19 de agosto, de la Presidenta de la Comunidad de Madrid. BOCM núm. 197, de 20 de agosto). Es Licenciado en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha realizado estudios de postgrado en algunas de las escuelas de negocios más importantes del mundo: INSEAD (originalmente, acrónimo de "Institut Européen d'Administration des Affaires"), IESE Business School (escuela de posgrado en dirección de empresas de la Universidad de Navarra), IE Business School (escuela de negocios de IE University, ubicada en Madrid) y Harvard University.

Desarrollo profesional

Eduardo Sicilia ha sido Subdirector General Adjunto del BBVA; Director General de Finanzas Automóvil (la financiera de automóvil y consumo del BBVA; 1995-2002); Consejero Director General de Uno-e bank (el banco por internet del BBVA; 2002-2005); Director de Innovación de Nuevos Modelos de Negocio para Empresas, Instituciones y Grandes Corporaciones del BBVA (2005-

2008); y Presidente de BBVA Globalnet, compañía tecnológica especializada en negocios digitales (2005-2011). Adicionalmente fue Presidente de la Compañía SERVITECSA (Servicios Tecnológicos SA), Vicepresidente de ASNEF (Asociación Nacional de Entidades Financieras). Posee una amplia experiencia en Consejos de Administración de un elevado número de sociedades: Catech Worldwide Executive Search, Azeler, ManyCars, Iberdrola Servicios Financieros, Air Miles... Es miembro del Patronato y de la Comisión Delegada Permanente de IMDEA Software (Instituto Madrileño de Estudios Avanzados).

Persona de reconocido prestigio como coach estratégico en alta dirección.

Es director del Programa Executive MBA en la decana de las escuelas de negocio, la EOI (Escuela de Organización Industrial); y socio director de la Empresa de Consultoría y Coaching Thinkium. ("Son más de 30 años de experiencia en dirección de negocio, comités de dirección, consejos de administración, operaciones de creación de nuevo negocio. Años que nos enseñaron cómo gestionar lo más complejo de todo negocio; el talento, el conocimiento, la estrategia, la incertidumbre, la toma de decisiones; y en cómo entender la tecnología como elemento que transforma radicalmente nuestra industria, nuestro negocio, nuestras habilidades requeridas, los formatos, nuestra forma de pensar. Y esto es lo que nos gusta compartir, para crecer; para desarrollarnos. Eso es Thinkium").

Su visión de la Universidad

En la sección "Tribuna abierta" del diario ABC de fecha 15 de septiembre de 2019, y con el título "La Universidad, en el centro de la sociedad", Sicilia afirma-

ba: "La Universidad debe ser ese lugar sagrado donde enseñemos a pensar, a reflexionar, a generar criterio, a madurar intelectualmente. Y para eso debe estar de nuevo en el centro de nuestras vidas". Recomendamos vivamente la lectura de este artículo, porque en él Sicilia expone las líneas maestras de lo que pretende que sea la Universidad en los tiempos de los avances tecnológicos; un artículo que capta la atención del lector desde sus primeras líneas: "Históricamente, la Universidad ha sido el centro del conocimiento, el espacio generador por excelencia. Hoy nos encontramos con que el conocimiento tiene un sistema de generación distribuido. La Universidad sigue siendo protagonista, pero también lo son otros ámbitos; como la empresa, más obligada que nunca a aportar nuevo valor en su industria; el mundo de las start-up, donde, con modelos ligeros y rápidos, incorporan al mercado nuevas soluciones que resuelven problemas de las personas; [...]".

REDACCIÓN

.....
Deseamos, desde este Colegio Oficial de Docentes, que en su puesto como Consejero de Ciencia, Universidades e Innovación, Sicilia pueda hacer realidad el reto que se ha propuesto: "Estamos hablando de trabajar sobre el conocimiento, sobre el talento de excelencia, en definitiva trabajar sobre y para el futuro". La sociedad necesita que todos aporten su esfuerzo para seguir progresando; pero quienes afrontan estudios universitarios tienen una responsabilidad mayor: la de aportar "el talento de la excelencia" al bien común. Si Sicilia pone su grano de arena para lograr que la Universidad madrileña esté en consonancia con las exigencias del siglo XXI, el conjunto de la sociedad saldrá ganando; y su éxito será el de todos. No le ha de faltar el apoyo de este Colegio Oficial de Docentes.
.....

EL COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES ABORDA LOS TEMAS CLAVE DE LA PROFESIÓN ANTE EL COMIENZO DE CURSO



La Universidad de Otoño ha abanderado este año “el orgullo de ser docente”. Comenzó en septiembre y continúa durante el mes de octubre

El Colegio Oficial de Docentes de Madrid inició el curso escolar abordando algunos de los temas que más preocupan y ocupan a los profesores en la actualidad. Los seminarios de la XXXIX edición de la Universidad de Otoño, impartidos por expertos docentes, y dirigidos por los coordinadores de área del Colegio, se celebraron con éxito. Las facultades de Geografía e Historia y de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid, la sede colegial y el Colegio Nuestra Sra. de la Vega acogieron a los más de 500 alumnos matriculados.

¿Qué papel desempeña la clase de Religión en el sistema educativo? ¿Qué aporta la asignatura de Geografía al desarrollo sostenible? ¿Se puede aprender más y mejor indagando en la inteligencia emocional y practicando el *mindfulness*? Estos son algunos de los temas analizados en los seminarios de la Universidad de Otoño del Colegio, cita formativa que este año ha cumplido 39 años de vida.

La programación ha incluido también el análisis de nuestra historia, con un curso dedicado a la Guerra Civil, ochenta años después; y otro sobre la defensa del patrimonio cultural. Especial atención ha tenido este año la presentación de algunos de los recursos y nuevas metodologías que hoy se plantean en nuestras aulas, los nuevos modelos de aprendizaje, la importancia de potenciar la felicidad entre alumnos y profesores o el papel de las Matemáticas en el contexto social actual y en el marco de las competencias que han de adquirir los alumnos.

Las Matemáticas están por todas partes

¿Podemos ver el mundo en clave matemática? ¿Se puede aprender Geometría jugando a cortar y pegar? ¿Qué papel desempeña nuestro cerebro en los modelos matemáticos? El Seminario de Matemáticas diseñó un curso destinado a dar respuesta a estas y a otras cuestiones en el ámbito de la práctica docente. Los coordinadores, Antonio Nevot y David Usero, convocaron a expertos de la talla de Nelo Maestre, conocido por su particular enfoque didáctico de la materia, que explicó a los profesores asistentes cómo se puede enseñar la asignatura jugando a cortar y a pegar. Además, contó con representantes del mundo de la empresa que explicaron cómo entender el mundo en clave matemática, con profesores de la Universidad Complutense y Autónoma de Madrid y, también, con docentes que ejercen en institutos madrileños. El objetivo del Seminario sobrepasó la didáctica de la asignatura y se adentró en las múltiples posibilidades que esta ciencia aporta al ciudadano de a pie y al mundo empresarial y, sobre todo, al alumno del siglo XXI.

El Inglés que necesitamos

Es importante conocer cómo hemos enseñado y cómo enseñamos Inglés en las aulas para poder mejorar en las metodologías y conseguir elevar el nivel de dominio de la lengua entre los estudiantes. El seminario –coordinado por María Luisa Ariza y Carmen Sánchez– se marcó esa meta: ayudar a los profesores de la asignatura en la difícil tarea de adaptar la didáctica a los nuevos tiempos y así mejorar los resultados y las competencias lingüísticas. En concreto, este seminario ha ofrecido un marco teórico-práctico sobre la evolución de la enseñanza de las destrezas comunicativas desde su inclusión en la enseñanza del Inglés (*Communicative Approach*, M. Halliday, años 70), y ha analizado cómo han influido en su didáctica la metodología integral y las nuevas tecnologías. Los talleres, impartidos por profesionales de gran experiencia, ofrecieron una visión general de la situación actual –entre ellos, Mark Levi, Director de Programas del *British Council*–, además de enfoques específicos centrados en cada una de las destrezas tradicionales en la didáctica de las lenguas extranjeras –leer, es-

cribir, escuchar y hablar–, y otras más que se han ido descubriendo y que se han abordado a lo largo del curso. Las sesiones del sábado 28 de septiembre tuvieron lugar en la sede del *British Council School*, en Somosaguas, coincidiendo con su 16 Conferencia Anual *Teaching for Success*, en virtud del convenio de colaboración que Colegio Oficial de Docentes mantiene con el *British Council*.

Clase de Religión y democracia

Cuatro millones de alumnos eligieron el año pasado cursar Religión, una materia que sigue siendo demandada por un buen número de familias, conscientes del aprendizaje cultural y en valores que la materia les reporta. El Seminario de Religión –coordinado por Carlos Esteban, miembro de los Seminarios Permanentes del Colegio–, ha tenido, un año más, una enorme acogida por parte de los profesores de la materia, mayoritariamente procedentes de la enseñanza pública. El diseño se ha hecho desde un perspectiva interdisciplinar. Esteban, que además es coordinador de la formación permanente del profesorado de



Mesa presidencial del acto inaugural celebrado el 24 de septiembre.

Religión en la Delegación Episcopal de Enseñanza de Madrid, ha conseguido diseñar un programa abierto, con ponencias que han incluido a un panel de expertos en religión evangélica, islámica y judía; también un debate con los portavoces de los partidos políticos, y varias sesiones de la mano de expertos

como Rafael Navarro Vals –catedrático emérito de Derecho de la UCM–, Carmen Guaita –pedagoga y autora, entre otros libros, de *Lo que me enseñan los alumnos*–; y Francisco Vázquez –embajador de España en el Vaticano–. La Conferencia Episcopal estuvo representada en la figuras de Mons. Luis Argüello, su Secretario General y Portavoz, y de Inmaculada Florido, Delegada de Enseñanza de Madrid.

EN NUESTRA SEÑORA DE LA VEGA

El colegio Nuestra Señora de la Vega ha acogido este año cuatro cursos de la Universidad de Otoño. Han estado dirigidos a los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria del centro, que han podido acudir con la comodidad de no tener que desplazarse. La programación de estos cursos ha tenido un denominador común: profundizar en la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje.

Así, se han tratado temas como la prevención de conflictos, situaciones de estrés y disrupción en el aula, y su abordaje con recursos como el *mindfulness* o el teatro. Los profesores han podido practicar técnicas de relajación y realizar talleres prácticos para la reflexión, la resolución de conflictos o el desarrollo de la creatividad. Además, de la mano de psicólogos y expertas en *coach* se ha profundizado en los recursos que empiezan a utilizarse con éxito en el aula. La formación de los docentes en este apartado queda reflejada en uno de los títulos de estos cursos: “Emociones para educar, educar las

Geografía para un mundo sostenible

Naciones Unidas ha marcado 17 objetivos para el desarrollo sostenible del planeta. Pero esos objetivos solo se podrán conseguir con el apoyo de las instituciones y de la ciudadanía. En este contexto, el sistema educativo tiene

emociones”. Los dos primeros cursos fueron clausurados por el que fue su primer director, el profesor Miguel Ángel Santos Guerra. En su conferencia sobre “La evaluación como aprendizaje” tuvo la oportunidad de reconocer en la sala a antiguos alumnos y compañeros, hoy convertidos en profesores, y de recordar el proyecto educativo que diseñó para esa primera etapa del centro, que recogió en dos libros posteriores, *Yo te educo, tú me educas* y *Coeducar en la escuela*. En el mismo acto, María Jesús Casado, titular del centro, solicitó al profesor Santos Guerra que admitiese el nombramiento de Director Honorario del centro.

mucho que aportar. De ahí que dentro de la programación de la Universidad de Otoño, el Colegio Oficial de Docentes haya diseñado un curso destinado a analizar las aportaciones de la asignatura de Geografía a la hora de cumplir los retos de la ONU. El objetivo de este Seminario ha sido dotar al profesorado de nuevas propuestas didácticas para abordar la impartición de esta materia desde la perspectiva de la preservación del medio ambiente y, con ello, de colaborar a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible marcados por Naciones Unidas. El curso –coordinado por el profesor Alfonso Cruz– abordó los contenidos de la Geografía desde la perspectiva sociopolítica, económica y medioambiental, a cargo de profesores de varias facultades de la Universidad Complutense de Madrid.



Varios miembros de la Junta de Gobierno y de los Seminarios Didácticos acompañan al ponente al comienzo del acto académico.

Los cursos de la Universidad de Otoño, como la mayoría de los programados durante el año por el Colegio Oficial de Docentes, son gratuitos para los colegiados y cuentan con el reconocimiento de la Consejería de Educación a través de los créditos correspondientes

Estudiar Literatura en su contexto social

La asignatura de Literatura no puede aprenderse sin conocer el contexto social en que se movieron los autores de las principales corrientes literarias. De ahí que el Seminario de Lengua y Literatura –dirigido por Fernando Carratalá, Eduardo Soriano y Félix Navas– programara, un año más, un curso para los profesores que imparten esta asignatura y, esta vez, profundizando en la figura y en la obra de autores de los años cincuenta, como Ana María Matute, Ignacio Aldecoa, Miguel Delibes y Camilo José Cela. Precisamente, el curso se inició con una ponencia del Decano del Colegio Oficial de Docentes, Roberto Salmerón, dedicada al análisis del panorama político y social de la España de la década de los 50, y continuó con las intervenciones de algunos de los mejores especialistas en la obra de los autores citados. Complementario al anterior, se organizó el curso “La competencia léxico-ortográfica”, con contenidos relacionados con los re-

glas de ortografía y las faltas más habituales cometidas por los alumnos. También se estudió el dictado como instrumento de aprendizaje y los enfoques pedagógicos inadecuados que en ocasiones se practican en las aulas.

¿Educamos en patrimonio?

La enseñanza de la Historia del Arte en los actuales planes de estudio se realiza desde una doble perspectiva: por un lado, el estudio de las principales etapas y corrientes artísticas y, por otro, desde el análisis de valor y respeto hacia el importante patrimonio que atesoramos. Este Seminario –coordinado por las profesoras María Victoria Chico y Helena Carvajal– ha abordado el marco jurídico de este patrimonio artístico y documental, pero también aspectos como la didáctica de la educación desde los museos –por ejemplo, cómo realizar una visita virtual atractiva para los alumnos– o la problemática de los Sitios Reales.

Acogida del vicedecano de Relaciones Internacionales, José Antonio Montero, en el salón de reuniones de la facultad.

La guerra civil

Las aulas de la Facultad de Geografía e Historia acogieron este curso coordinado por Jesús Martínez Martín, profesor de esa facultad y miembro del equipo docente de la Universidad de los Mayores del Colegio. Su objetivo fue explicar cómo interpretar y enseñar la Guerra Civil, ochenta años después de la contienda y, sobre todo, analizar apartados tan importantes como sus dimensiones



políticas y sociales. Para los profesores matriculados resultó de enorme interés poder conocer a través de expertos aspectos concretos del conflicto, como el papel de la propaganda, la configuración de la Dictadura en el territorio sublevado la presencia de las milicias. Y todo esto de la mano de profesores investigadores que han tratado el tema con exhaustividad: Juan A. Blanco Rodríguez, Miriam Saqqa, Ángel Bahamonde, y el catedrático emérito Ángel Viñas, que explicó con brillantez las dimensiones internacionales de la guerra.

Los clásicos también existen

Elena Coelho lleva varios años organizando este seminario, dirigido al minoritario –aunque muy motivado– grupo de profesores que en Madrid imparte la asignatura de Lenguas Clásicas. En esta ocasión, y bajo el título “El renacer de los clásicos: recursos para una clase”, han podido conocer más a fondo la figura de Ariadna, también redescubrir a los autores clásicos tal y como los vieron en el Renacimiento, o hacer una visita a la Fundación Pastor, en la que se encuentran los *papyri matritensis*, o escuchar al eminente experto Alberto Bernabé. El Colegio lleva años programando y promocionando este Seminario, diestramente dirigido por la profesora Coelho, por considerar de vital

APOYO ACADÉMICO Y REPRESENTACIÓN POLÍTICA

Autoridades políticas y académicas respaldaron, una vez más, la convocatoria de la Universidad de Otoño. Al acto central acudieron, por parte de la Consejería de Educación y Juventud, Mercedes Marín –directora general de Bilingüismo y Calidad– y Alicia Delibes –presidenta del Consejo Escolar–; y por parte de la universidad, el vicerrector de Calidad de la UCM, José Antonio Campo Santillana; el vicedecano de Relaciones Institucionales e Internacionales y Biblioteca de la Facultad de Geografía e Historia, José Antonio Montero; y el vicedecano de Biblioteca, Cultura y Relaciones Institucionales de la Facultad de Filología, José Manuel Lucía.

En su intervención, el decano del Colegio, Roberto Salmerón, destacó que la educación es un bien común, el mejor pa-

importancia la defensa de los estudios y el conocimiento del mundo clásico como parte esencial de la formación integral de las nuevas generaciones. ■

AURORA CAMPUZANO ÉCIJA

triminio de toda la sociedad y, asimismo, explicó que defender la escuela pública es defender la privada y que ambas redes son complementarias y necesarias en el momento actual. Salmerón puso sobre la mesa algunas de las “inquietudes” que afectan al colectivo docente: el proyecto de conciertos del Bachillerato en la Comunidad de Madrid, la Formación Profesional, la gestión de la gratuidad de los libros de texto –defendiendo la función de las editoriales y su necesaria colaboración para conseguir textos de calidad–, el papel de la Filosofía en el currículum, el debate sobre la Religión, el MIR educativo, el pacto escolar que no llega...; e insistió en que algunos de estos temas se han quedado en el limbo, esto es, sin desarrollar. Y si “reconstruir el pacto educativo global” es el tema del evento mundial, previsto para el 14 de mayo 2020, promovido por el Papa Francisco, ¿nos vamos a quedar sin pacto en España? –se preguntaba con cierta perplejidad Salmerón–. En sus palabras finales, pidió a los políticos un “esfuerzo para reducir inquietudes”; y elogió la labor de los profesores.

Santos Guerra clausuró el acto central con una conferencia sobre “Enseñar o el oficio de aprender”

Para Santos Guerra, el profesor ha de poner en tela de juicio su tarea, y debe estar abierto a la crítica externa, porque solo así podrá comprender su práctica y transformarla y mejorarla. Si piensa que, como profesor, solo tiene la tarea de enseñar y no la de aprender, estará condenado a la rutina. Por ello le parece importante que se entienda la profesión desde una actitud positiva y con un optimismo que debe ser consustancial a la enseñanza. “El aprender para mejorar es tan consustancial como el mojarse para el que va a navegar. Seremos, sin optimismo, buenos domadores, pero no buenos educadores: la profesión se sustenta en el amor y los alumnos aprenden solo de aquellos profesores a los que aman” –apostilló Santos Guerra–. La propuesta de mejora se sustenta en el profesional competente, que comprende que la suya es una profesión colegiada y nunca individualista.



EN TORNO A LOS LIBROS DE TEXTO

"DRONES" educativos



Los drones constituyen un artilugio que tiene cada día más adeptos y que progresivamente van incrementando su aplicabilidad a diversos campos de la actividad humana. Por otro lado, cabe decir que siempre ha habido frikis en todos los ámbitos. En cualquier caso, un dron es una aeronave sin tripulación. Y así es, precisamente, como algunos representantes políticos se muestran, sin rumbo.

Una clara muestra de ello la tenemos en su incapacidad manifiesta para llegar a cualquier tipo de consenso que garantice, en una cuestión tan básica como la educación, la necesaria estabilidad en esta materia. Pero, como el todo es mayor que la suma de las partes, como sentenciaba Aristóteles, centremos nuestra atención en algo tan anecdótico dentro de la educación en la comunidad madrileña como es la gratuidad de los materiales curriculares destinados al alumnado en los tramos obligatorios de la enseñanza. Asunto que, por cierto, ha venido a crear un conflicto donde no existía y que es generalizable a otras comunidades autónomas donde se ha convertido en consigna política.

Vayamos por partes. La gratuidad, mal denominada del libro de texto, se

caracteriza por sus múltiples variantes, tantas casi como la organización territorial de nuestro país a nivel de autonomías y ciudades autónomas, incluyendo la inexistencia de gratuidad. Este simple hecho ya supone un agravio comparativo entre la población escolar de dichos espacios geográficos. Si, efectivamente como todo apunta, el concepto de enseñanza gratuita de nuestro marco normativo pretende incluir estos materiales de apoyo y trabajo para el alumnado y el profesorado, conviene darle un marco referencial común sustentado en las leyes orgánicas que rigen nuestro sistema educativo, con la necesaria flexibilidad en su aplicación en función de cada contexto, si es que procede.

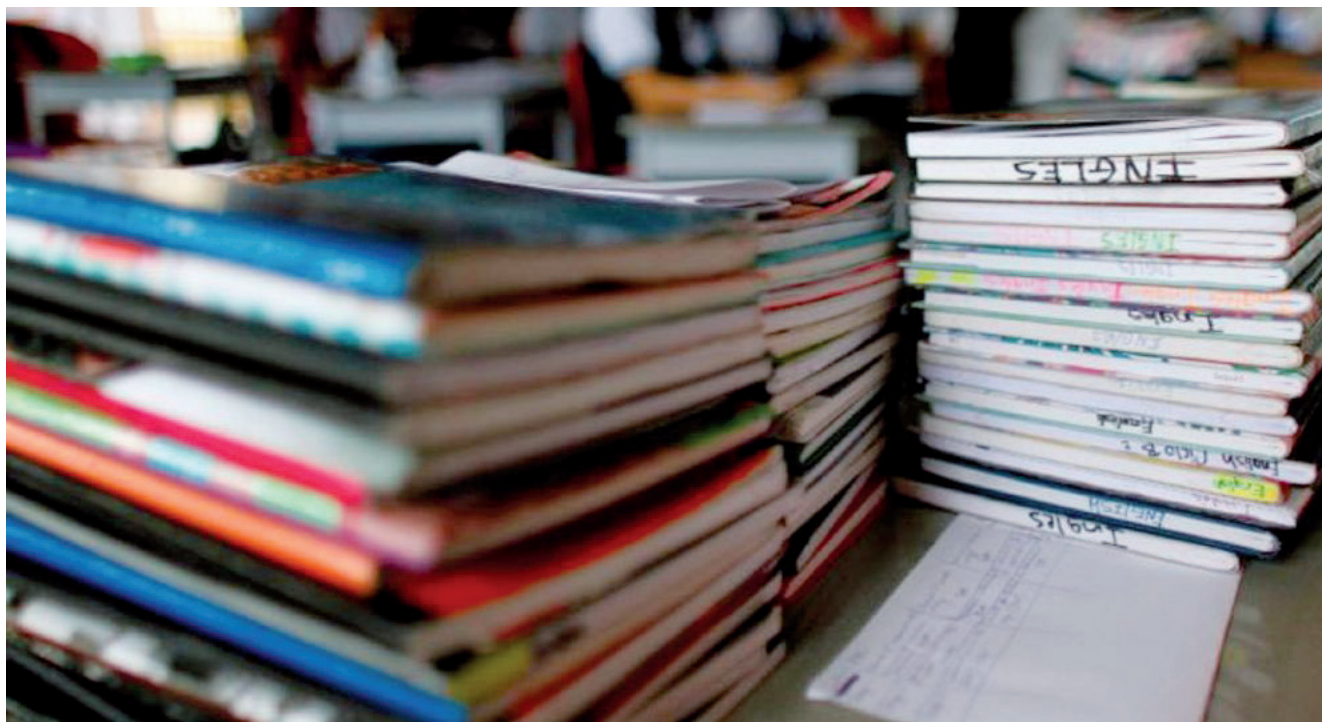
La gratuidad indiscriminada, aplicada de manera generalizada a toda la población escolar, representa una opción claramente diferenciadora al igualar a los discentes, y por tanto a las familias, en este aspecto cuando las rentas económicas no lo son, beneficiando a los que tienen un mayor poder adquisitivo. Pongamos un ejemplo. Determinados alumnos y alumnas dispondrán de un doble juego de libros: unos, adquiridos por sus progenitores, y otros, pagados por los gobiernos autonómicos, cuestión que les permitirá poder trabajar sobre ellos en casa aspectos tan rele-

vantes en un modelo curricular competencial como las técnicas de trabajo intelectual.

El caso madrileño, de los más singulares en nuestro panorama educativo, se sustenta sobre el modelo de "banco de libros"; es decir, se apuesta por una reutilización del material curricular aportado por las compras efectuadas por los centros, con las partidas económicas destinadas a tal fin, y las aportaciones de la familia, teniendo una vigencia mínima inicial de cuatro años y dando libertad a los centros para que decidan, si por materias o cursos, cuándo se deben ir produciendo las renovaciones o reposiciones. No se garantiza, en consecuencia, que las innovaciones que se puedan ir introduciendo en los proyectos editoriales lleguen, a la par, a todas las alumnas y los alumnos y en todos los centros a la vez, conviviendo propuestas de aprendizaje con cierta disparidad.

Esta ausencia de parámetros referenciales de cómo, cuándo y dónde se pueden llevar a efecto cambios en las propuestas curriculares pone en riesgo a la industria editorial, que conviene recordar que se trata de creación intelectual. Es posible que este aspecto no interese especialmente a nadie, e incluso se perciba como un objetivo por lograr, pero las familias sustentadas tras la creación de los puestos de trabajo directos e indirectos que generan no comparten esa opinión.





Los centros y las familias que se quieran beneficiar de la gratuidad han de solicitarla y no es de aplicación automática a toda la población escolarizada entre los 6 y los 16 años; es decir, desde Primaria hasta Secundaria Obligatoria. Paradójico este punto, por doble motivo. Por un lado, pueden existir contradicciones entre el centro y las familias a la hora de acogerse o no a esta iniciativa. No parece necesario crear más

conflictos de los ya existentes en el día a día de un curso académico. Por otro lado, ¿es lógico generar la burocratización de la gratuidad de materiales curriculares? En tal caso, ¿qué necesidad había de implantar una gratuidad "selectiva" si ya existía un adecuado y reconocido sistema de ayuda a las familias para tal fin? ¿No hubiese sido suficiente con destinar más fondos a tales ayudas? ¿No tiene el "andamiaje" educativo de la Comunidad de Madrid otras prioridades a las que destinar esta importante partida presupuestaria?

Los sistemas de gratuidad en general, y en particular el madrileño, se sitúan en una delicada línea de legalidad con la libertad de mercado en cuanto a la fijación de precios. La intervención de las administraciones educativas, en este aspecto, es absoluta.

La gestión administrativa en los centros, cómo no, también se ve notablemente incrementada desde el inicio hasta el final del proceso y con el seguimiento permanente del mismo. ¿De qué hablamos al referirnos a la dirección de los centros, a lo educativo o a lo asistencial?

El sector de librerías tampoco parece estar muy satisfecho con esta medida. Un breve recorrido por la hemeroteca nos muestra en los últimos meses su

postura. Este sector también se halla en peligro ante las grandes superficies y el mercado *online*. Recordemos la trascendencia cultural de estos negocios en el contexto de los barrios.

El tema es poliédrico y controvertido, y da para muchos matices y posicionamientos. En cualquier caso, una cosa es ser el abanderado y otra, el tonto de la bandera. Un poco de profesionalidad y servicio a los ciudadanos y a las ciudadanas, y no a sus intereses. ■

Carlos Marchena González

Director de la División Educativa de
Grupo Anaya



Alumnos ayudantes, Mediadores y Cibermentores en el IES Diego Velázquez de Torreldones

El clima de convivencia en las aulas es un tema que siempre ha preocupado a docentes y familias. Una palabra, un gesto, a veces puede ser malinterpretado y el conflicto aparece entre dos o más alumnos o alumnas en cuestión de poco tiempo. En ocasiones el conflicto viene de años atrás, de cuando estaban en Primaria y continúa en Secundaria.

Por esta razón, hemos apostado por la resolución de conflictos entre iguales: alumnos y alumnas de cursos superiores ayudan a que las partes implicadas en el conflicto hablen del problema y lleguen a una serie de acuerdos. De esta manera, los alumnos ven que no interviene el adulto, al que normalmente relacionan con una figura sancionadora o que incluso avisará a sus familias para que tomen las medidas oportunas, y sienten mayor libertad para expresarse y buscar una solución en la que el compromiso es mayor, dado que ellos mismos la han creado. De esta forma, partiendo de un conflicto, estamos desarrollando la competencia social y cívica de nuestros alumnos procurando así acercarnos al objetivo último de la educación: alumnos que sean ciudadanos respetuosos y responsables.

Los **objetivos** que se plantean con este proyecto son:

- Prevenir y disminuir la violencia entre iguales en todas sus manifestaciones. Se favorece el buen funcionamiento de los grupos y de las relaciones interpersonales, ya que los conflictos ni se enquistan ni se bloquean, sino que se resuelven procurando la satisfacción de ambas partes.
- Enseñar estrategias pacíficas para la resolución de conflictos. La mediación propicia en el marco escolar la creación de espacios y estructuras que dejen lugar a procesos de mediación y de negociación y fomenta las actitudes que hacen del conflicto una oportunidad de desarrollo más que de violencia o destrucción: una fuente insustituible de aprendizaje individual y colectivo.

■ Fomentar un clima socio-afectivo diferente en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Este modelo promueve un marco y unas relaciones pacíficas que pueden trasladarse después a los diferentes ámbitos de la vida en los que se mueve el alumnado y también el profesorado. Sirve igualmente para sentar las bases de un tipo de relaciones que se reflejan en su futura vida, profesional, familiar y de relaciones sociales.

En 1.º y 2.º de ESO, formamos a dos alumnos de cada grupo como alumnos ayudantes, y en 3.º y 4.º de ESO, formamos a dos alumnos de cada grupo como alumnos ayudantes y mediadores. La selección de estos alumnos se realizó durante la hora de tutoría, a través de unas dinámicas que las coordinadoras proporcionamos a los tutores, en las que se ofrece el perfil que debe tener este alumnado (ayudante y mediador) y se procura que la

elección de los compañeros se ajuste al mismo. El siguiente paso fue la formación de los alumnos en las distintas técnicas que deben manejar para poder realizar las distintas funciones que conlleva formar parte del Equipo de Convivencia; esta formación tuvo lugar fuera del horario escolar.

A continuación se ofrece una breve descripción de los aspectos para tener en cuenta en la selección del alumnado.

ALUMNO MEDIADOR: Ayudan a resolver conflictos entre iguales. La mediación es la intervención no forzada de terceras personas neutrales en un conflicto para ayudar a las partes implicadas a que resuelvan el conflicto por sí mismas.

- No es juez ni árbitro.
- Es neutral.
- Sabe escuchar.
- Sabe comunicar.
- Hace papel de "moderador" entre iguales.



Sus **funciones** son las siguientes:

- ▮ Controlan el proceso, pero no los resultados, que quedan en manos de las partes.
- ▮ No asumen la responsabilidad de transformar el conflicto, que corresponde a las partes.
- ▮ Ayudan a las partes a identificar y satisfacer sus intereses.
- ▮ Contribuyen a que se genere confianza entre las partes y en el proceso.
- ▮ Proponen procedimientos para la búsqueda conjunta de soluciones.
- ▮ No juzgan las partes.
- ▮ Están atentos a los valores por los que se guían las partes.

ALUMNO AYUDANTE: (no son los mediadores). Velan por la buena convivencia del grupo (alumnos por la paz):

- ▮ Podrán intervenir en la resolución de conflictos sin la necesidad de la intervención directa de un profesor.
- ▮ Su posición es básicamente de escucha y receptividad de las necesidades de los otros.
- ▮ Participan en el programa de forma voluntaria y altruista (generosa, sin esperar ninguna recompensa).
- ▮ Actuarán o bien cuando sean requeridos por compañeros, o bien por propia voluntad, al observar situaciones de indefensión, tristeza, aislamiento social, alumnado recién incorporado al centro.



- ▮ Mantendrán en sus intervenciones neutralidad, discreción y confidencialidad.
- ▮ Derivarán en situaciones graves el caso al profesor coordinador para una intervención conjunta.

Sus **funciones** son básicamente:

- ▮ Ayudar a sus compañeros cuando alguien se mete con ellos o necesitan que los escuchen. No les aconsejan, sino que los escucha.
- ▮ Liderar actividades de grupo.
- ▮ Ayudar académicamente u organizar grupos de apoyo en tareas académicas.
- ▮ Acoger a los que llegan nuevos al centro.
- ▮ Velar por las buenas relaciones en el grupo.
- ▮ Detectar casos de maltrato.
- ▮ Intervenir en situaciones de hostilidad.
- ▮ Integrar a los compañeros rechazados o aislados.
- ▮ Facilitar una mejora de la convivencia del grupo.
- ▮ Formar parte del observatorio de la convivencia que produce este entramado.

No deberían ser alumnos ayudantes:

- Alumnos que estén pasando por un momento difícil.
- Alumnos que muestren una clara actitud defensiva hacia el centro o hacia la comunidad educativa.
- Alumnos que pretendan instrumentalizar su participación en el programa para su protagonismo.

Tras la formación del Equipo de Mediación y Resolución de Conflictos, se trabajó sobre la importancia y las ventajas de la Mediación procurando que todos los alumnos comprendieran la responsabilidad de formar parte del Equipo Mediador:

- Se crea un ambiente más agradable y productivo.
- Contribuye a desarrollar actitudes de interés y respeto por el otro.

- Disminuye el número de conflictos y, por tanto, el tiempo dedicado a resolverlos.
- Se reduce la intervención de los adultos, que es sustituida por los alumnos mediadores o por los mismos disputantes.
- Ayuda a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros.
- Aumenta el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de conflictos, al buscar juntos soluciones satisfactorias para ambos.
- Desarrolla la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta.
- Contribuye al desarrollo de la capacidad de diálogo y a la mejora de las habilidades de comunicación.
- Contribuye a mejorar las relaciones orientándolas hacia un acercamiento entre las partes.
- Favorece la autorregulación personal a través de la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas.
- Se reduce en gran medida el número de sanciones y expulsiones.

Durante este curso hemos vuelto a desarrollar el programa de Formación de Alumnos Ayudantes TIC o Cibermentores. Ya comenzamos hace dos cursos con la ayuda de Pantallas Amigas.

Este proyecto consiste en formar al alumnado de 3.º y 4.º curso de Secundaria para que sea capaz de desarrollar una acción de aprendizaje-servicio orientado a sensibilizar a otros alumnos y alumnas de 5.º y 6.º de Educación Primaria en el manejo responsable de herramientas TIC a través de actividades de aula. Se trata de motivar la concienciación sobre los principales riesgos asociados al uso indebido de internet (vulneración de la privacidad, acoso, grooming, etc.) y normas básicas para evitarlos o actuar. Desde nuestra perspectiva, el éxito de este programa se basa en



el aprendizaje en cascada, es decir, cuando es un alumno de Secundaria quien se acerca a los alumnos de Primaria a contarles los riesgos, peligros, incluso aportando experiencias propias, del uso inadecuado de las nuevas tecnologías, los más pequeños reciben esta información de un modo más cercano y consideramos que el mensaje les impacta más consiguiendo mayor repercusión.

El proyecto comenzó, como en el caso de los Alumnos Ayudantes y Mediadores, con unas dinámicas que se facilitaron a los tutores para poder realizar la selección de aquellos alumnos que querían participar en el proyecto de forma voluntaria. Tras la selección de estos alumnos, los alumnos cibermentores de 3.º y 4.º de ESO comenzaron a recibir su formación. La formación que los alumnos recibieron tuvo lugar en tres sesiones y pudimos contar con la colaboración y visita de D. José Antonio Luengo, miembro del Equipo para la Prevención del Acoso escolar en la Comunidad de Madrid, dependiente de la Subdirección General de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, quien además nos facilitó documentos que los alumnos usaron para la preparación de sus intervenciones en los colegios. Durante diez años (2002-2012), desarrolló su actividad profesional en el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, Secretario General y, durante los últimos dos años, Jefe del Gabinete Técnico de la Institución.

Cuando esta formación se completó, los alumnos ayudantes en TIC llevaron a la práctica dos sesiones de información y trabajo con cada grupo de alumnos de Educación Primaria de los CEIP adscritos a nuestro IES. Organizados en equipos de 3 o 4, los alumnos ayudantes constituyen un grupo de trabajo autónomo, y tienen incluso la posibilidad de ajustar y modificar en parte los materiales propuestos por los formadores en las sesiones de formación.

Según su propia manera de definir este proceso, pueden ajustar los materiales, esencialmente las presentaciones y actividades prácticas que se tienen previsto desarrollar en las aulas de los alumnos de Primaria. Este proceso, supervisado lógicamente por el equipo de formadores, permite la concreción de un proceso de pertenencia y protagonismo en el proyecto.

La última sesión termina con una secuencia de acciones de gran interés: los alumnos de Secundaria entregan a los tutores de las aulas de Educación Primaria los cuestionarios de evaluación de las sesiones para que, en otro momento, los alumnos y alumnas de sus clases los cumpli-



menten y pueda desarrollarse una sesión de valoración en grupo del desarrollo de la experiencia. Asimismo, el alumnado ayudante facilita a los tutores el acceso a un material de apoyo para el desarrollo de acciones de información y sensibilización sobre la temática en cuestión para poder llevarla a efecto a lo largo del curso.

El proyecto requiere una colaboración con los CEIP para la organización de las sesiones y para el desarrollo de las mismas. En nuestro caso, dichas sesiones tuvieron lugar, en el mes de junio, en el CEIP Los Ángeles y en el CEIP Nuestra Señora de Lourdes, en los que el apoyo tanto del equipo directivo como de los profesores fue absoluto.

La experiencia, atendiendo a los cuestionarios que cumplieron los CEIP, ha sido muy positiva, de modo que tanto alumnos como profesores lo valoran como una actividad que debe realizarse todos los años. Por su parte, los alumnos de Secundaria consideran que ha sido una actividad en la que, además de aprender más sobre el uso adecuado de las redes

sociales y la reflexión sobre el uso personal de cada uno, han aprendido sobre oratoria y han combatido los "miedos" que a veces supone hablar para un público desconocido, entendiendo y valorando la labor del profesorado. Es necesario tomar en consideración aquellos elementos que, a su juicio, han de mejorarse: contar con más tiempo para preparar de una forma más minuciosa las presentaciones y mejorar la coordinación entre ellos a la hora de las mismas; y el interés es extenderlo a más centros de Primaria de la zona.

A través de las evaluaciones realizadas, resulta de gran interés conocer las manifestaciones de los alumnos y alumnas de Educación Primaria, el interés que han mostrado en las sesiones, lo que han participado en ellas y lo que han aprendido. Destacamos especialmente la cercanía que han sentido en el mensaje, en los consejos, en las ideas expuestas por los "mayores": la necesidad de pensar más antes que hacer, extremar las precauciones, superar la ley del silencio en casos de ciberacoso, revisar el tiempo de uso,

las condiciones del mismo, acceso y gestión de los videojuegos *online*, uso de *YouTube*, efectos indeseables del uso de aplicaciones como *Tick Tock*.

Las relaciones entre los centros son otro elemento a destacar. Por la importancia que tiene esta experiencia entre las etapas de Primaria y Secundaria, el contacto entre miembros de las comunidades educativas, la percepción del trabajo en red.

Los alumnos y alumnas ayudantes pueden convertirse en excelentes agentes para la formación de nuevos ayudantes en los siguientes cursos.

Preparando el siguiente curso académico, nos han solicitado que los alumnos TIC o cibermentores vayan a los centros de Primaria desde el primer trimestre.

Para finalizar, queremos destacar, que cada vez más centros se unen a estas iniciativas y las podemos compartir a través de la Jornada de Intercambio de Experiencias para la Mejora de la Convivencia en Centros Escolares que va por su decimotercera edición. En esta Jornada, los alumnos de cada centro invitado cuentan a los demás, durante no más de 15 o 20 minutos, su experiencia en la gestión de la convivencia de sus centros y, muy especialmente, el papel protagonista del alumnado que, a través de proyectos como "alumnos ayudantes" y "alumnos mediadores", interviene en la resolución de los conflictos que en el día a día surgen en los propios centros. Son propuestas innovadoras que cuentan con el impulso y el compromiso del profesorado de estos centros, que se

implica en esta tarea tan educativa como necesaria para el desarrollo moral y la competencia social de sus alumnos. Por lo tanto, animamos a que otros centros confíen en la capacidad de los alumnos y alumnas, ya que nunca dejan de sorprendernos gratamente, y hagamos realidad el principio de aprendizaje activo en nuestras aulas. ■

Las coordinadoras del Proyecto, profesoras del IES Diego Velázquez de Torrelodones:

Cristina Rosés Díaz de Rada
Orientadora

Rocío Garde López
Profesora de Música bilingüe



Notre Dame

MÍSTICA Y RAZÓN

RAFAEL GARCÍA ALONSO. Universidad Complutense de Madrid



El 15 de abril de 2019 una noticia copó los medios de comunicación. La catedral de Notre Dame de París estaba sufriendo un incendio que afectaba al tejado del edificio y que llegó a provocar su desplome. En directo, los espectadores de este mundo globalizado de comunicaciones instantáneas en el que vivimos contemplaron –y luego pueden ver cuántas veces quieran– la impactante secuencia del derrumbe de la aguja que el arquitecto Eugène Viollet le Duc (1814-1879) había erigido como parte del proyecto de restauración llevado a cabo, entre 1845 y 1864, junto a Jean-Baptiste-Antoine Lassus (1807-1857).

LA FORTUNA CRÍTICA DEL GÓTICO

Múltiples cuestiones se planteaban. En primer lugar, las causas del siniestro y las formas de abordarlo. De nuevo, las peculiaridades de la globalización saltaban a la vista: ¿accidente o atentado? En breve plazo, organizaciones islamistas radicales se felicitaban de la desgracia que afectaba a uno de las arquitecturas más emblemáticas del cristianismo. La tragedia acaecía, además, en París, ciudad que por su centralidad en el imaginario simbólico occidental y su importancia turística constituye uno de los objetivos ambicionados por el terrorismo gracias a

la difusión mediática que pueden tener los atentados perpetrados en ella. Por su parte, el presidente estadounidense Donald Trump recomendaba arrojar agua a mansalva pese a los daños que tal acción podría acarrear. Más tarde supimos que la hipótesis más probable consistía en que el incendio hubiera sido paradójicamente consecuencia de un descuido por parte de operarios implicados en obras destinadas a la salvaguarda del patrimonio artístico que supone este edificio. Enseguida, surgían dos problemas clave: el primero, ¿cómo conseguir fondos para restaurar uno de los edificios con mayor atracción turística del mundo? El segundo, de respuesta aún más contro-

vertida, afecta al modo de la restauración. ¿Habría que volver, por ejemplo, a usar madera para reconstruir la armazón de los tejados? Por nuestra parte, intentaremos aproximarnos al significado de las catedrales góticas.

TRAS EL ÉXITO DE LA ABADÍA DE SAINT-DENIS Y DE LA CATEDRAL DE SENS, OBISPOS Y CIUDADES SE ESFORZARON POR ERIGIR CATEDRALES EN EL ESTILO GÓTICO

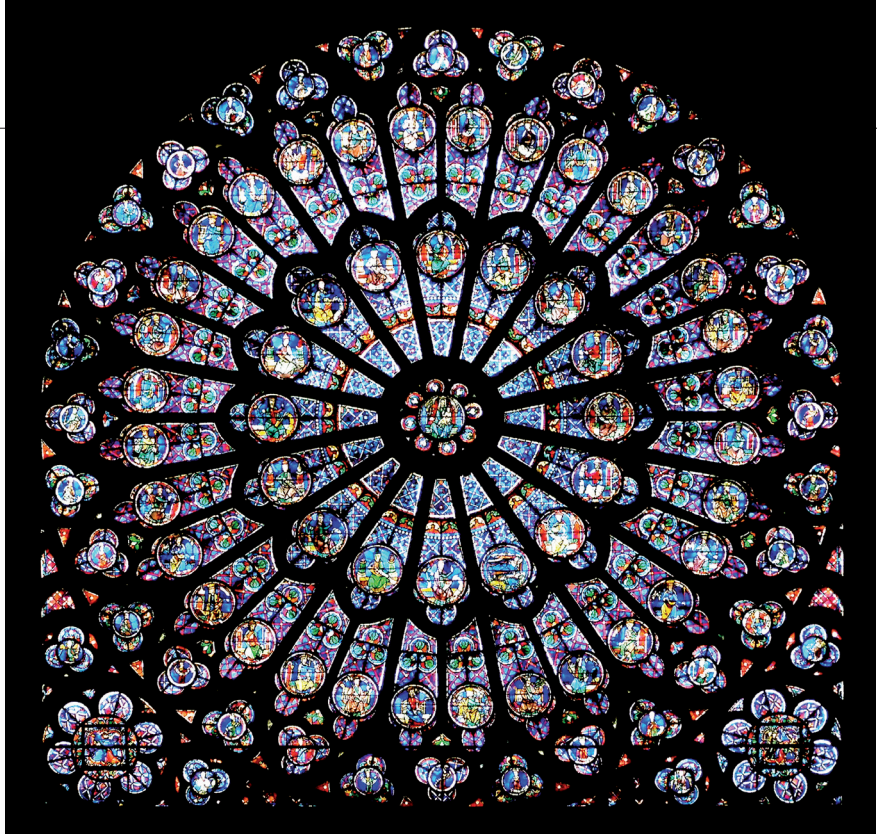
No comenzaremos por el principio. En el citado día de abril, los espectadores veíamos cómo el incendio parecía avanzar, pese a lo que parecía la acción insuficiente de algunas mangueras de agua. Los bomberos, sin embargo, realizaban su labor y conseguían salvar algunos elementos claves del tesoro de la catedral, como la corona de espinas, vidrieras o la estatua de la Virgen de París. Dentro de las labores de restauración del siglo XXI, y pocos días antes del incendio, se habían retirado las estatuas de cobre de los doce apóstoles. Pero, ¿por qué se había hecho necesario el decimonónico programa de salvaguarda de la catedral de Viollet Le Duc y Lassus? En 1937, el filósofo Walter Benjamin escribía que no hay documento de cultura que no lo sea, al tiempo, de barbarie. Una forma de intentar que esto no ocurra se halla en la noción de patrimonio cultural, definida en 2005 por Josué Llull Peñalba, “como el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo”. Ahora bien, no siempre existe acuerdo sobre qué merece ser salvaguardado. Es más, la noción de fortuna crítica constata precisamente las alteraciones que, a lo largo de la historia, sufre la valoración de un determinado producto artístico, autor o corriente.



Vidriera representando a Suger, abate de Saint Denis.

En efecto, a finales del siglo XV, durante el Renacimiento, se calificó interesada y despectivamente como gótico aquello que tenía que ver con el medievo. De hecho, es fácil constatar hoy en día que el adjetivo “medieval” se asocia frecuentemente en el uso cotidiano a algo bárbaro, trasnochado, rancio... Sin embargo, como ha constatado José Luis Corral, en arquitectura el estilo gótico se impuso por méritos propios, a los que nos referiremos en el siguiente apartado, como definidor del cristianismo desde el siglo XII hasta mediados del XVI.

No se entendió así, sucesivamente, ni durante el Barroco ni durante el Neoclasicismo. Podemos citar, a modo de ejemplo, cómo a finales del siglo XVII, en lo que constituye una palmaria ejemplificación del referido dictum benjaminiano, se sustituyeron por vidrios blancos algunas multicolores vidrieras de la catedral de Notre Dame; uno de los elementos centrales en la significación de la misma y de su característica luminosidad. Con prepotente soberbia, en 1756 los neoclásicos consideraron que había que intensificar la iluminación de la catedral. Por milagro, pereza o conservación de un mínimo de lucidez se salvaron los tres rosetones que aún en la actualidad enriquecen el templo. Peor suerte corrieron, en 1793, durante la Revolución Francesa, las ventiocho estatuas que en la fachada principal representaban a los reyes de Judá. Confundidas por las turbas asaltantes con imágenes de los reyes franceses, fueron destruidas salvajemente, tal como se hizo con las campanas. Corral escribe: “Notre-Dame dejó de ser una catedral católica para transformarse en el templo del culto a la diosa Razón”, para poco más tarde, en 1794, convertirse en un almacén de madera. En 1802, la Iglesia recuperó el control y se restableció el culto original. Justo en el movimiento pendular representado por el romanticismo, el gótico sale del ostracismo. A la exaltación de una razón fría y aséptica se prefiere el claroscuro, el misterio y la espiritualidad. Con su atención al medievo, los románticos impulsaron la emergencia de la noción de patrimonio, incluyendo el aspecto citado por Peñalba de identidad como pueblo. En 1802, François-René de Chateaubriand reivindicó la belleza del gótico; Napoleón se autocoronó en 1804 en Notre Dame como emperador; en 1831 Víctor Hugo publica con enorme éxito la novela titulada con el nombre del edificio. Existe ya en 1830 un organismo de inspección de los monumentos franceses. El



Rosetón norte.

gótico se convierte en motivo de orgullo nacional reivindicándose su surgimiento en Francia. Apoyados en esa concepción, Viollet Le Duc y Lassus asumen, como ya hemos adelantado, entre 1845 y 1864, la restauración de Notre Dame.

RELIGIÓN Y RACIONALIDAD

Se conoce como Baja Edad Media el periodo comprendido entre los siglos XI y XV. Dentro del mismo puede denominarse el segmento 1140-1270 como el largo siglo de las catedrales. Como ha sintetizado Corral, “la época del origen del gótico fue un tiempo luminoso en el que creció la población, se desarrollaron las ciudades, se reactivaron el comercio y

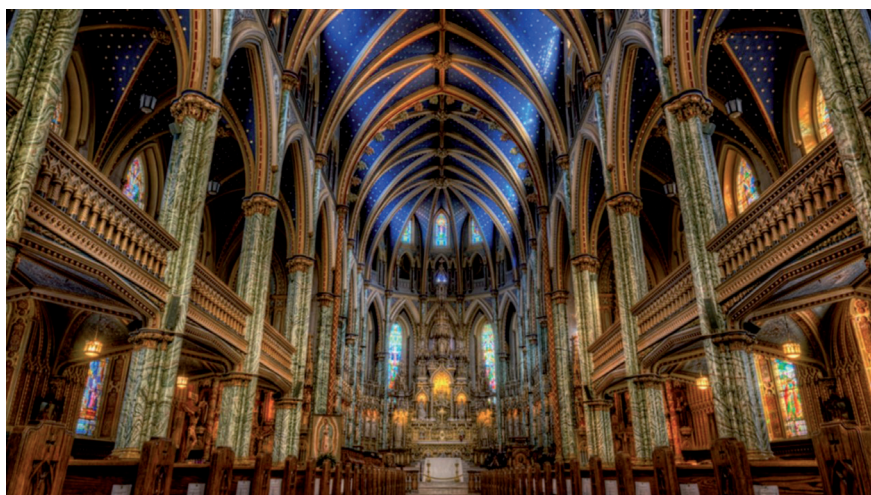


Portal de la Virgen.

LA AUTORÍA DE LA OBRA SE
ATRIBUÍA GENERALMENTE AL
OBISPO SE DESCONOCÍAN CON
FRECUENCIA LOS NOMBRES DE LOS
ARQUITECTOS

la industria artesanal, se fundaron universidades y escuelas”. La investigación empírico-técnica alcanzó gran protagonismo. A juicio de Viollet le Duc y Lassus, los edificios de la primera época gótica eran altamente racionales y funcionales. Ahora bien, la comprensión de las catedrales góticas sería insuficiente sin tener en cuenta las circunstancias sociales y religioso-filosóficas a las que estaban ligadas. Intentemos resumirlo brevemente.

En 1144 se inaugura el primer templo gótico, la Abadía de Saint-Denis. Bajo ese influjo, cuatro años antes había comenzado la construcción de la catedral de Sens. Tras el éxito de estos templos, obispos y ciudades se esforzaron por erigir catedrales en el nuevo estilo. Varios procesos actúan de modo sinérgico. Por una parte, y tal como ha señalado André Scobeltzine (1973), se produce la complicidad de los Reyes de Francia con el clero y la burguesía, frente al influjo de los pequeños señores feudales de las rurales castellanías. Estos, desde un punto de vista jurídico, ven debilitada su autoridad militar frente a la emergencia de una autoridad pacífica. Por otra parte, el paso del románico al gótico requiere una alta división del trabajo con profesionales muy especializados –metalúrgicos, talla-



Nave central.

dores de piedras, carpinteros, vidrieros, ceramistas, albañiles...— que ofrecen sus servicios en el medio urbano. El dicho «El aire de la ciudad nos hace libres» está relacionado con la independización respecto a los señores feudales. Profesionales como los citados se van haciendo conscientes de la relevancia, formación y habilidad que exige su trabajo. Con ello se asienta la noción de individualidad. Cada cual ofrece la calidad de sus servicios independizándose relativamente de su propio núcleo familiar. La sujeción al señor feudal se convierte en un estorbo. Pese a ello, se trataba de un trabajo en equipo bajo la dirección tanto del maestro de obra —encargado de proveer los recursos materiales y humanos— como del arquitecto —quien presentaba al obispo y al cabildo catedralicio el proyecto de obra y se encargaba de la coordinación de la misma—. Puede sorprendernos que la autoría de la obra se atribuyera gene-

ralmente al obispo y que pasaran a ser con frecuencia históricamente desconocidos los nombres de los arquitectos.

Para comprender el paso del románico al gótico es imprescindible combinar los aspectos profesionales con los ideológicos. Son arquitectos y profesionales formados en el primer estilo mencionado quienes van adoptando el segundo. Tal cambio implica la superación tecnológica de las limitaciones del románico —muros gruesos y continuos, pesadas bóvedas, iluminación interior escasa, uso de frescos y pinturas para compensar la oscuridad de la nave— junto a la adopción de planteamientos filosóficos neoplatónicos vinculados a una mística de la luz. La alternativa gótica dispone de recursos complementarios que van perfeccionándose gradualmente: arco ojival, arbotantes, contrafuertes, bóvedas de crucería, vidrieras entendidas como muro transparente. Cada oficio se organiza, además, en gremios donde las enseñanzas se transmiten endogámicamente con la cautela de evitar la competencia desleal y el intrusismo.

Desde su inicio, la concepción de Suger (1081-1151), abad de Saint-Denis, consejero del rey Luis VI, infunde a las catedrales su significado e intención profunda. Siguiendo planteamientos neoplatónicos, Dios es considerado metafóricamente como la luz que ilumina el mundo y sus criaturas. Todas ellas participan —es decir tienen, como escribía Santo Tomás (1225-1274), un ser propio pero recibido de otro ser— de modo jerárquico y gradual de la fuente lumínica. Las catedrales góticas ofrecían la imagen de la Jerusalén celestial. Pero también de una sociedad estructurada jerárquicamente en la que el poder real, como ha indicado Víctor Nieto, se justifica teocráticamente como institución establecida por la divinidad. Los promotores de la catedral muestran

LAS CATEDRALES GÓTICAS OFRECÍAN LA IMAGEN DE LA JERUSALÉN CELESTIAL Y DE UNA SOCIEDAD ESTRUCTURADA JERÁRQUICAMENTE

su prestigio social a través de la misma y de las costosas piezas reservadas para el culto. Ostentación que sería criticada, dentro de la propia Iglesia, por San Bernardo y la orden cisterciense.

La catedral de Notre Dame de París (1160-1262) ejemplifica también el significado que, como decíamos al principio, los neoclásicos ignoraron o desdeñaron. Como ha explicado Nieto, el sistema de iluminación gótico y la elevación de las naves principales persiguen la desmaterialización visual del edificio provocando un efecto de elevación y trascendencia. Hacia 1200, el Canciller del capítulo de Chartres escribe: “Las ventanas que están en la iglesia y por las cuales se transmite la claridad del sol significan las Sagradas Escrituras, que nos protegen del mal y en todo momento nos iluminan”. Pero lo que penetra no es la luz natural, sino la tamizada y transformada por las vidrieras multicolores. Convergencia de lo místico, lo técnico y lo social. Pues, como hemos intentado mostrar, las catedrales góticas requerían la colaboración de distintos artesanos —metalúrgicos, vidrieros, ceramistas, orfebres, miniaturistas, pintores...— asentados en el medio urbano. ■

Bibliografía

Bottineau, Yves. *Notre-Dame de Paris et la Sainte-Chapelle*. París. B.Arthaud, 1966.

Corral, José Luis. *El enigma de las catedrales. Mitos y misterios de la arquitectura gótica*. Barcelona, Planeta, 2014.

Hauser, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte. Vol. I*. Madrid. Guadarrama, 1967.

Nieto, Víctor. *La luz, símbolo y sistema visual: el espacio de la luz en el arte gótico y en el Renacimiento*. Madrid, Cátedra, 1989.

Peñalba, Josué Llull. “Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural”. En *Arte, individuo y sociedad*. 2005. Vol. 137. Pp 175-204. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Scobeltzine, André. *El arte feudal y su contenido social*. Barcelona, Penguin Random House. Grupo Editorial, 1990.



Arbotantes de Notre Dame.

Apuntes de Arte

En el centenario de la Bauhaus

La *Staatliches Bauhaus* –Casa estatal de la construcción– se creó en la localidad alemana de Weimar en 1919, promovida por el arquitecto Walter Gropius. Era el resultado de la fusión de la Escuela de Bellas Artes y la de Artes y Oficios, que evidenciaba con su unión uno de sus objetivos esenciales: reformar la enseñanza de las artes para eliminar la jerarquía establecida entre Arte y Artesanía, entre artistas y artesanos, con el fin de crear una estética nueva capaz de impregnar todos los ámbitos de la vida moderna y de ofrecer respuestas a las necesidades de una sociedad traumatizada tras la Primera Guerra.

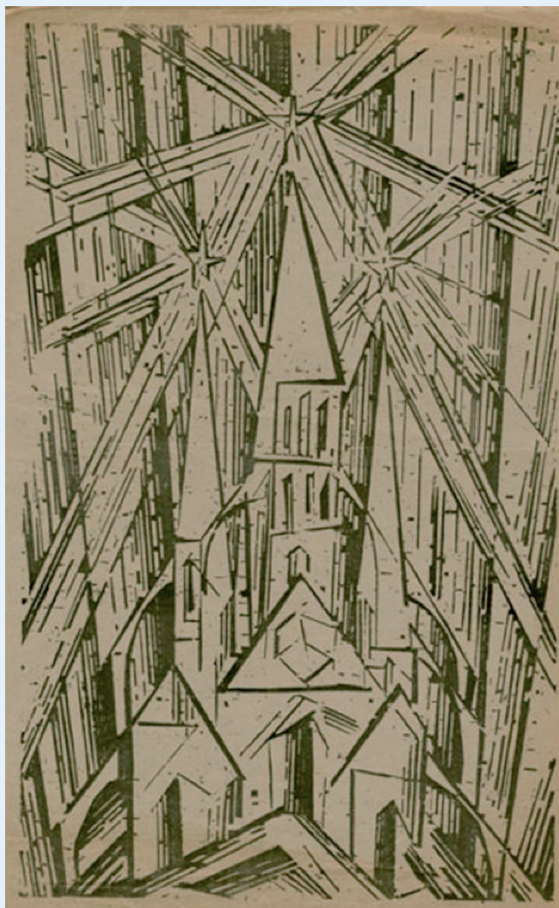
Su historia transcurrió entre los años 1919 y 1933, acosada por el ascenso del nazismo, que en la primavera de 1933 acabó por clausurar sus instalaciones. En una etapa inicial en Weimar, bajo la dirección de Gropius, que concluyó tras una primera exposición de trabajos en 1923, personalidades como Itten, Klee y Kandinsky lideraron la experimentación con texturas, colores, formas y materiales, y la formación del alumnado en disciplinas heterogéneas pero necesariamente integradas, como el dibujo, el modelado, la fotografía, el diseño industrial y gráfico, la escenografía o la danza.

En 1923 se inició una segunda etapa bajo la dirección de Moholy-Nagy, quien incorporó a la Bauhaus conceptos esenciales del constructivismo ruso; en ella los estudios se focalizaron en la relación Arte e Idea. Las presiones políticas y la gravísima situación económica motivaron un traslado a Dessau dos años más tarde bajo la dirección de Hannes Meyer primero, y Mies Van der Rohe después. Por último, la evolución política alemana y la consideración de su actividad por parte del partido nazi como “arte decadente y bolchevique” provocaron su traslado a Berlín y numerosos abandonos de gran parte de sus profesores. Entre ellos, Moholy-Nagy, Gropius y Mies, quienes, fuera de Alemania, difundieron el espíritu de la Bauhaus en Europa occidental y en Estados Unidos, haciendo de sus postulados el gran movimiento integrador del arte del siglo XX.

Nuestros colaboradores, especialistas de la UCM, de la Universidad de Sevilla y del CNARS nos adentran en las páginas que siguen en cuatro aspectos de la poliédrica actividad de la Bauhaus, cuyo centenario conmemoramos.

María Victoria Chico

Manifiesto de la Bauhaus, 1919



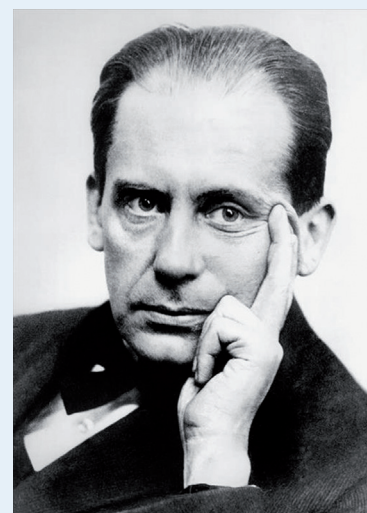
Bauhaus, Lionel Feininger, 1919

¡El fin último de toda actividad creativa es el edificio! En otro tiempo la decoración de edificios fue la más noble de las funciones de las artes más exquisitas, y estas eran imprescindibles para la gran arquitectura. Hoy en día ambas permanecen en el aislamiento, y solo pueden ser recuperadas con la cooperación concienzuda y la colaboración de todos los artesanos. Arquitectos, pintores y escultores de nuevo deben llegar a conocer y comprender la naturaleza compuesta de un edificio, tanto como entidad única como en sus partes diferenciadas. Así, su trabajo se llenará con aquel espíritu arquitectónico que, como el “arte de salón”, se ha perdido.

Las viejas escuelas de arte eran incapaces de conseguir esta unidad; y, desde luego ¿cómo lo iban a conseguir, si el arte no puede ser enseñado? Las escuelas deben volver al taller. El mundo del diseñador de patrones y artista aplicado, consistente solo en dibujar y pintar, debe, una vez más, llegar a ser un mundo donde las cosas se construyen. Si el joven que disfruta en la actividad creativa ahora comienza su profesión como en los viejos tiempos, aprendiendo una habilidad manual, entonces los “artistas” improductivos no estarán nunca más condenados a un talento artístico inadecuado, pues sus habilidades estarán conservadas en estos oficios en los que pueden conseguir grandes logros.

Arquitectos, pintores, escultores, ¡todos debemos volver a los oficios! Pues no hay tal “arte profesional”. No hay una diferencia básica entre el artista y el artesano. El artista es un artesano exaltado. Por gracia divina y en raros momentos de inspiración que superan a la voluntad, el arte puede florecer inconscientemente de la obra de su mano, pero una base en artesanía es fundamental para cada artista. Es allí donde reside la fuente original de la creatividad.

¡Por lo tanto creemos un nuevo gremio de artesanos sin la distinción de clases que levanta un muro de arrogancia entre artesanos y artistas! Permitámonos todos juntos desear, concebir y crear el nuevo edificio del futuro. Este combinará arquitectura, escultura y pintura en una única forma, y un día se alzará hacia los cielos de la mano de un millón de trabajadores como el símbolo de cristal de una nueva y venidera fe.



Walter Gropius

La aparición de la Nueva Arquitectura: sobre la construcción y purificación de la vida

María Antonia Blanco Arroyo. Universidad de Sevilla

La Nueva Arquitectura que se forja en la Bauhaus nos brinda una visión vitalista del espacio al conjugar la materialidad, el espíritu humano y la conquista intelectual en el contexto de la Modernidad. Se forja un nuevo concepto de edificación ligado a la construcción de un nuevo mundo. El planteamiento arquitectónico de la Bauhaus nos procura una visión de la realidad en la que los muros habitacionales dejan de ser inertes, para fluctuar de forma libre por las estructuras internas de los hogares, una movilidad hasta entonces inconcebible. Además, la evolución de la Nueva Arquitectura hacia muros cada vez más traslúcidos y horadados, con grandes ventanales, nos lleva a pensar en la transformación que sufrió el muro durante la Edad Media, desde el románico hasta la etapa final del gótico, en la que gana en ligereza y se convierte prácticamente en una caja de vidrio con grandes conjuntos vitrales que dominan todo el espacio arquitectónico. Aplicado ahora a la vivienda unifamiliar, “el gran vidrio” nos hace partícipes del espacio exterior que invade el interior del hogar con su luz y color, transfigurando el espacio interno con un halo espiritual que trasciende los límites físicos de la arquitectura.

Esta transformación constructiva responde a una ruptura con el pasado, y da paso a los nuevos ideales de la civilización técnica en la que vivimos, en la que la morfología de estilos muertos es abolida para recuperar la honestidad de las ideas y los sentimientos, tal y como postula Walter Gropius.¹ Para comprender el espíritu, las ideas y los principios sobre los que se gesta la Nueva Arquitectura de la Bauhaus, es imprescindible analizar la creación libre y experimental en el plano arquitectónico y su liberación del caos ornamental, un proceso de renovación espiritual y material al servicio de la vida cotidiana. El fundador de la Bauhaus, Walter Gropius, concibe la arquitectura como un profundo campo de pensamiento para unificar todos los aspectos de la vida misma, constituyendo el reflejo de la indivisibilidad y la inmensidad.² No es baladí que la escuela tuviera como directores, mientras estuvo alojada en las diferentes sedes de Weimar, Dessau y Berlín, a tres arquitectos: Walter Gropius, Hannes Meyer y Ludwig Mies van der Rohe. Independientemente de las diferencias personales de cada uno de los directores, el ideario de la Bauhaus tenía un tronco común: la obra de arte total fundada en la economía espacial y material y en el poder visual y dinamizador de la arquitectura. Si nos preguntamos qué aspectos nos conducen hacia este ideal de arquitectura, encontraremos una serie de conceptos clave imprescindibles: belleza, técnica, racionalización o funcionalidad. Descubramos ahora cómo conviven estos aspectos en la Nueva Arquitectura.

Humanizando el espacio y creando “ambientes”

Técnica, belleza y funcionalidad nunca habían estado tan conectadas. La arquitectura moderna de la Bauhaus nos anuncia una auténtica renovación de los principios constructivos y una innovación técnica sin precedentes. Walter Gropius desafía las leyes de la construcción con el hormigón, el acero y el cristal. Hablamos de una revolución en el diseño de la vivienda que afecta a la vida misma, al uso que hacemos del hogar.³ Los principios de la Bauhaus no persiguen otra cosa que “humanizar” el espacio arquitectónico, crear un ambiente propicio para la armonía y el disfrute. No se busca imponer un estilo concreto, sino potenciar un nuevo ideal de belleza sobre unos valores constructivos y formales ligados a la funcionalidad espacial. Gropius nos habla de este proceso de renovación como un “renacimiento” de la belleza alcanzado gracias a la armonía espacial y a las cualidades funcionales de la Nueva Arquitectura.⁴ Los avances técnicos propiciaron la desintegración material de los sólidos pilares en delgadas estructuras con un gran reduccionismo espacial que supuso toda una revolución arquitectónica. El vacío se apodera del espacio, y el carácter estructural del cristal desafía los principios constructivos conocidos hasta el momento. Espacios de luz, ingravidos como el aire, modelan el espacio habitado respondiendo a las necesidades materiales y psicológicas del individuo. Los muros se abren como cortinas para ofrecernos la plenitud de la naturaleza, mediante un diseño simple e inteligente en el que todas las partes quedan integradas entre sí de forma natural y armónica.⁵

La abolición del muro como elemento estructural fue uno de los grandes éxitos. Las paredes se convierten en grandes telones de acero, hormigón o cristal destinadas a separar las distintas escenas o ambientes de la vida cotidiana. Con la desaparición de los sólidos muros, la vieja simetría axial queda reemplazada por una estructura compositiva asimétrica y libre. La economía espacial y material en la industria de la Bauhaus es un fenómeno condicionante para la posterior planificación de las ciudades,⁶ además de ser un factor dinamizador en la arquitectura. Las paredes se convierten en un elemento vivo de la vivienda, con cierto equilibrio rítmico, que modelan el espíritu humano a la vez que definen un espacio de pensamiento.

Pensemos en la arquitectura como la expresión por excelencia que compila el resto de manifestaciones artísticas, y más aún

¹ Gropius, Walter (1966). *La Nueva Arquitectura y la Bauhaus*. Walter Gropius. Barcelona: Editorial Lumen, p. 21.

² *Ibidem*, p. 109.

³ *Ibidem*, p. 9.

⁴ *Ibidem*, p. 10.

⁵ *Ibidem*, pp. 48-51.

⁶ *Ibidem*, p. 96.

como la transición a una nueva época. Grandes acontecimientos como el final de la I Guerra Mundial y el nacimiento de la República promueven un nuevo sentimiento de unión entre el arte y la sociedad, y el papel del arquitecto será clave para lograr esta unidad entre el arte y el pueblo.⁷ Para Walter Gropius, la arquitectura debía ser el centro integrador de las demás artes, y así lo defendía afirmando: "¡El fin último de cualquier actividad figurativa es la arquitectura!".⁸ El fin último es construir y purificar el espacio con un espíritu vitalista y enérgico que llene los hogares de luz y alegría. Por lo que el hogar se convierte en un vehículo de las emociones y del conocimiento humano.

La evolución de una idea: Walter Gropius, Hannes Meyer y Mies van der Rohe

Cansados de la reproducción arbitraria de estilos históricos, los arquitectos se proponen crear formas simples, claras y refrescantes, se convierten los talleres de la Bauhaus en verdaderos laboratorios de la vida humana. De hecho, uno de los grandes aciertos de esta escuela es la labor colaborativa de los trabajadores, que contribuye a la fusión de todas las artes en la lucha por la obra de arte total. La visión abierta y transversal de los arquitectos de la Bauhaus sería el verdadero detonante de la Nueva Arquitectura. Los arquitectos trabajan en base a un ideario común, pues la Bauhaus constituye ante todo una "idea". Se buscaba la unidad formal, la claridad, algo que se conseguía por la reiteración rítmica de las partes que componen el conjunto.⁹

Este proceso constructivo de purificación implica una gran síntesis, que solo se logra al sustraer el capricho personal y aquello que no es esencial, para así alcanzar un estado normalizado o estándar de los elementos: una racionalización de la industria fundada en la combinación de la producción manual y mecánica.¹⁰ Esta evolución hacia una estandarización mecanicista nos acerca a un estado de perfección técnica en la que se concibe la fabricación de los edificios separando sus elementos estructurales.¹¹ En el camino hacia este perfeccionamiento técnico, nos topamos con la casa Sommerfeld (fig. 1), la primera edificación comunitaria, construida entre 1920 y 1921. Su propietario, Adolf Sommerfeld, fue mecenas de Walter Gropius, y uno de los aspectos más interesantes es que la casa se construyó con material procedente de un barco desguazado. Esta construcción es obra de Walter Gropius y Adolf Meyer, e incluye unas vidrieras de Josef Albers (fig. 2). Desafortunadamente, la casa Sommerfeld, construida en Berlín, fue destruida durante la II Guerra Mundial.



Fig.1. Walter Gropius y Adolf Meyer. Casa Sommerfeld. Berlín. 1920. Fuente: Diseño y Arquitectura (2009). Casa Sommerfeld (1920; Berlín; Walter Gropius), [en línea]. Disponible en: <https://www.disenoyarquitectura.net/2009/03/casa-sommerfeld-1920-berlin-walter.html> [2019, 6 de junio].



Fig.2. Josef Albers. Vidrieras de colores en la casa Sommerfeld. Fuente: Diseño y Arquitectura (2009). Casa Sommerfeld (1920; Berlín; Walter Gropius), [en línea]. Disponible en: <https://www.disenoyarquitectura.net/2009/03/casa-sommerfeld-1920-berlin-walter.html> [2019, 6 de junio].

La casa Sommerfeld es el resultado de la reunificación de todas las disciplinas artísticas en una Nueva Arquitectura, pues en su construcción intervienen talleres de distintas artes, como la talla en madera, la pintura mural, las vidrieras, la carpintería, el tejido y la metalistería. Bajo el mismo principio unificador de integración de las artes se construye en 1923 la Haus am Horn en Weimar, con motivo de la exposición "Arte y técnica, una nueva ciudad", en la que se expusieron los trabajos de los estudiantes de la Bauhaus. En el proyecto de esta casa experimental intervinieron varias mujeres, quienes demostraron con creces su valía. Cabe destacar los planos de Alma Buscher-Siedhoff y Benita Koch-Otte.¹² La perspectiva isométrica de Benita Koch-Otte (fig. 3) que ilustra la estructura de la Haus am Horn por transparencias fue un aporte sustancial al proyecto. Además, Benita Koch-Otte, junto con su compañero E. Gebhardt, realizaron un diseño funcional de la cocina, con una encimera en "L" que permitía emplearla indistintamente como zona de trabajo o como mesa para comer (fig.4).

El diseño de esta cocina llega hasta nuestros días por su funcionalidad y sencillez, y nos hace ver la trascendencia de las propuestas de aquellas mujeres que se incorporaron en el campo de la arquitectura con gran fervor desde los inicios de la Bauhaus. Aunque hay que decir que la estructura de esta cocina evolucionará hacia otro diseño en "U", proyectado por la arquitecta austriaca Margarete Schütte-Lihotzky en la cocina Frankfurt en 1926, en la que plantea la creación de dos bandas modulares entre las que deja un pasillo por el que desplazarse. Algo característico de esta cocina es la división en módulos, cada uno de ellos con medidas estandarizadas. Una de las grandes ventajas es que estos módulos pueden producirse en serie y adaptarse al conjunto en función de las tareas. Margarete Schütte-Lihotzky tiene muy en cuenta la funcionalidad y la comodidad en el desarrollo de las tareas del hogar cuando diseña esta cocina. Nos ofrece una visión renovadora y de lo más original en el ámbito doméstico.

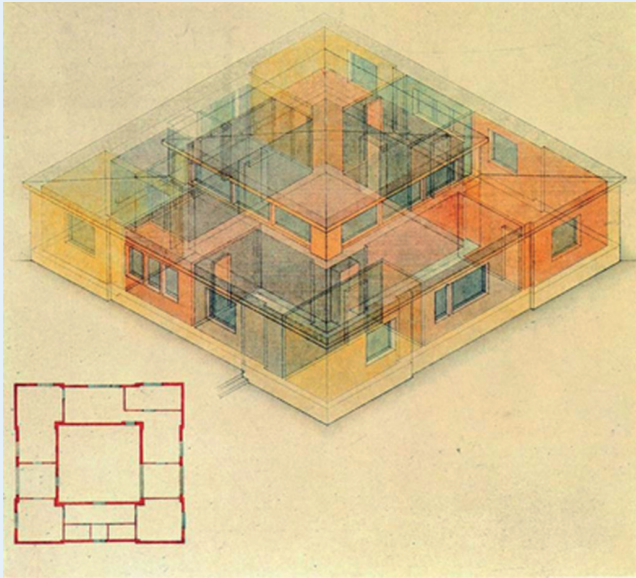


Fig.3. Benita Koch-Otte. Perspectiva isométrica de la Haus am Horn. Fuente: Miranda Cuéllar, Jon (2018). La industrialización en el espacio doméstico. Evolución entre dos propuestas para la Alemania de entreguerras: de Haus am Horn (1923) a Neues Frankfurt (1926). Trabajo Final de Grado. ETSAM, Universidad Politécnica de Madrid, p. 25.

Señalemos también que la Bauhaus nace en un contexto en el que por primera vez las mujeres podían por ley acudir a cualquier centro de enseñanza.¹³ Las mujeres tuvieron que salvar muchos obstáculos para acceder al taller de arquitectura, pues su labor se asignaba directamente al Taller de Tejidos. Cuando la escuela se traslada a Dessau, en 1925, la participación de las alumnas crece y se flexibiliza la postura frente a las mujeres. A las alumnas del Taller de Tejidos calificadas con sobresaliente se les permitía asistir al departamento de arquitectura, con el fin de promover el trabajo transdisciplinar. De hecho, la escuela evolucionará hacia un carácter cada vez más igualitario, sin diferenciación de sexo, y más aún con la nueva dirección de la Bauhaus a cargo de Hannes Meyer en 1928, como sucesor de Gropius. Meyer imprime un carácter igualitario y altamente funcionalista en el seno

de los talleres, sin ninguna restricción de acceso para las alumnas, quienes tuvieron la oportunidad de formarse en todos los talleres, incluido el departamento de arquitectura.¹⁴

Además de este sello igualitario y funcional, Meyer imprimirá un carácter social a la arquitectura, pues anteponía su carácter colectivo y social a la ornamentación. Su lema como director de la escuela fue: “las necesidades de las personas en lugar de las necesidades lujosas”.¹⁵ Se defiende lo funcional por encima de lo ornamental para alcanzar una vida plena lejos de las banalidades del mundo.

Mies Van der Rohe, último director, dota a la Nueva Arquitectura de la Bauhaus de una pureza estética que defiende el pensamiento creativo de la arquitectura.



Fig.4. Cocina diseñada por Benita Koch-Otte y E. Gebhardt en 1923. Casa Haus am Horn. Fuente: Hervás y Heras, Josenia (2015). La Bauhaus de Weimar. Ellos (y ellas) en pos de una meta común: la arquitectura. Revista Europea de Investigación en Arquitectura (REIA), (3), p. 57.

Una de sus grandes obras es la casa Tugendhat (fig. 5) realizada como regalo de bodas de un matrimonio checo para su hija Grete y su futuro marido. Esta construcción, declarada por la Unesco Patrimonio Mundial de la Humanidad, es un claro ejemplo de arquitectura que conjuga funcionalidad y belleza. El atractivo de esta vivienda se debe, en parte, a que se construye sobre un terreno en pendiente, y a la creación de un espacio continuo y fluido sin necesidad de imponer muros entre las diferentes estancias habitacionales.

En la casa Tugendhat se diluyen las fronteras entre el espacio interior y exterior, y las grandes cristalerías reemplazan los pesados muros perimetrales para introducir a la naturaleza en la propia vivienda, y de este modo alcanzar la pureza definitiva de la vida. Mies van der Rohe materializa la complejidad conceptual de la arquitectura en una sencilla casa de tres plantas, creando un entorno idílico, casi místico me atrevería a decir, mediante el vidrio y el acero.

En virtud de todo lo expuesto, hemos realizado un viaje desde la formalidad más acusada de los diseños de Walter Gropius al planteamiento altamente conceptual de Mies van der Rohe, un recorrido fundamentado en la creación de una arquitectura abstracta sin adorno ni ornamento. Si combinamos experimentación, sencillez estructural y funcionalidad obtenemos como resultado elegantes estructuras con un alto grado de belleza. Como afirma Mies van der Rohe: “la belleza es el brillo de lo verdadero”.¹⁶ Vivimos para experimentar y sentir el espacio y todo aquello que nos transmite más allá de su apariencia. La determinación de László Moholy-Nagy es clara: “la experiencia espacial es accesible a todos, aun en sus formas más ricas y complejas.”¹⁷ ■

⁷ Hervás y Heras, Josenia (2015). La Bauhaus de Weimar. Ellos (y ellas) en pos de una meta común: la arquitectura. Revista Europea de Investigación en Arquitectura (REIA), (3), p. 47.

⁸ Programa de la Bauhaus Estatal de Weimar, folleto de cuatro caras. Archivo Bauhaus. Traducido del original.

⁹ Gropius, Walter (1966). La Nueva Arquitectura y la Bauhaus. Walter Gropius. Barcelona: Editorial Lumen, pp. 88-91.

¹⁰ *Ibidem*, p. 36.

¹¹ *Ibidem*, p. 43.

¹² Hervás y Heras, Josenia (2015). Las mujeres de la Bauhaus: de lo bidimensional al espacio total. Argentina: Diseño editorial, p. 21.

¹³ *Ibidem*, pp. 35-36.

¹⁴ Flórez, Ana María (2017). Mujeres en la Bauhaus. Un espinoso recorrido para acceder a la formación en arquitectura. Dearq 20. Mujeres en Arquitectura, p. 44.

¹⁵ Barba, José Juan y Muñoz, Álvaro (2019). Hannes Meyer, segundo director y la visión social de la Bauhaus, [en línea]. Disponible en: <https://www.metalocus.es/es/noticias/hannes-meyer-segundo-director-y-la-vision-social-de-la-bauhaus>, [2019, 10 de junio].

¹⁶ Herzogenrath, Wulf (1988). Las cinco frases de la Bauhaus [catálogo de la Exposición Bauhaus Utopien]. Alemania: Cantz, p. 26. Catálogo posteriormente traducido al español con motivo de la exposición en el Museo Nacional de Arte Reina Sofía.

¹⁷ Moholy-Nagy, László (1963). La nueva visión. Buenos Aires: Ediciones Infinito, p. 94.



Fig.5. Mies van der Rohe. Casa Tugendhat. 1928-1930. Brno, República Checa. Fotografía de 1994. Fuente: Hervás y Heras, Josenia (2015). Las mujeres de la Bauhaus: de lo bidimensional al espacio total. Argentina: Diseño editorial, p.135.

Un affaire inevitable

Mónica Carabias.
Universidad Complutense de Madrid

[...] Con el tiempo veremos que no solo el arte ha tenido influencia sobre la fotografía, sino que la fotografía también ha tenido cierta influencia sobre el arte (Lucia Moholy, 1938).¹⁸

Aún hoy resulta extraño que la fotografía, “la mirada técnica del ojo”, el lenguaje visual contemporáneo representante por excelencia de los tiempos modernos desde la primera década del siglo pasado y durante la época de entreguerras, no formara parte de la reforma pedagógica-artística emprendida por el arquitecto Walter Gropius en la Bauhaus [1919-1933]; un proyecto materializado, precisamente, en la combinatoria Arte y Técnica [Industria]. También, el hecho de que, apenas, despertara en él interés alguno, ya fuera a nivel teórico o profesional. Esta falta de “sintonía” con el nuevo lenguaje, que triunfaba en la escena artística contemporánea, aún soportando el calificativo de “arte menor”, estuvo fundamentada en una concepción reduccionista que valoraba a la técnica fotográfica, únicamente, en función de su carácter documental y reproducible y fue, igualmente, similar al interés que le suscitaba la presencia femenina en la escuela y que, por cierto, evitó siempre que pudo.

Sin embargo, solo a él se debe la llegada a la escuela del matrimonio formado por László Moholy-Nagy y Lucia Moholy

[figura 1.], sin duda, los mejores promotores de la experimentación fotográfica con los que pudo contar la escuela entre los años 1923 y 1928, y los más influyentes en su consideración teórica y sus aportaciones como nuevo lenguaje experimental al proyecto educativo. Sus escritos y trabajos ayudaron a conquistar para la fotografía, por vez primera, una significación propia, valorando por encima de todo su artisticidad y potencial experimental [fotograma]: “La pintura se vuelve democrática y el tiempo deja paso a otra arte que es democrática por excelencia: el arte de la fotografía”.¹⁹

El arquitecto encargó, igualmente, a la pareja la edición y producción de una serie de libros, 14 en total, que documentaran fotográficamente las actividades realizadas en la escuela y los resultados [productos] obtenidos. Con este trabajo se confirmaba tanto el valor otorgado por Gropius a la fotografía como recurso ilustrativo y documental, como su finalidad: el mundo editorial y publicitario. László Moholy-Nagy se encargó de la parte teórica, Lucia de las fotografías y la producción. Resulta llamativo que mientras el nombre de Moholy-Nagy aparecía registrado como autor en todos los volúmenes, el de Lucia solo lo estuvo en el último. Conocedora de la técnica desde 1915, y fotógrafa oficial de la escuela entre 1925 y 1928, representa, de alguna manera, el techo de cristal que padecieron las estudiantes que, superado el curso preliminar, veían cómo se las “reubicaba” sin atender a sus preferencias o talentos, siempre lo más lejos posible de la arquitectura, la asignatura estrella, y lo más próximas a los talleres de producción [superficies bidimensionales] considerados “femeninos”.

Si al comienzo del proyecto el número de estudiantes mujeres sobrepasaba al de los estudiantes varones, a la larga ni fueron tantas –no alcanzaron la tercera parte– ni lo tuvieron fácil. Apenas inaugurada la escuela, en 1920, proclamada la igualdad de sexos en derechos y obligaciones por la República Democrática de Weimar, la escuela abrió una clase solo para mujeres porque, como argumentaba su director, qué sentido tenía formarlas como artistas si al salir de la escuela iban a encontrarse con serias dificultades para desarrollarse profesionalmente. Ni las presiones ni las medidas adversas, como fue la recomendación de la dirección al Consejo de Maestros de que ejercieran con dureza la selección del estudiantado, pudieron impedir que un porcentaje, aunque escaso, de estudiantes se formara en los talleres deseados.

Sin llegar a ser profesora, Lucia Moholy ocuparía un lugar en la escuela como documentalista. Sus fotografías sobre la arquitectura del edificio de la nueva sede en Dessau [figura 2], retrataron magistralmente la relación entre el espacio, la luz, el volumen y las formas que proclamaba la arquitectura defendida por Gropius, muy próxima al constructivismo, representada por la pureza formal, el uso de las líneas rectas y la variedad de materiales como el hormigón, el acero o el cristal. La arquitectura se convertía, así, en el objeto estrella de la fotografía dentro de la escuela, un affaire inevitable. De igual modo, recurrirían a la fotografía para la docencia en los distintos talleres –Georg Muche, Herbert Bayer, Josef Albers, Paul

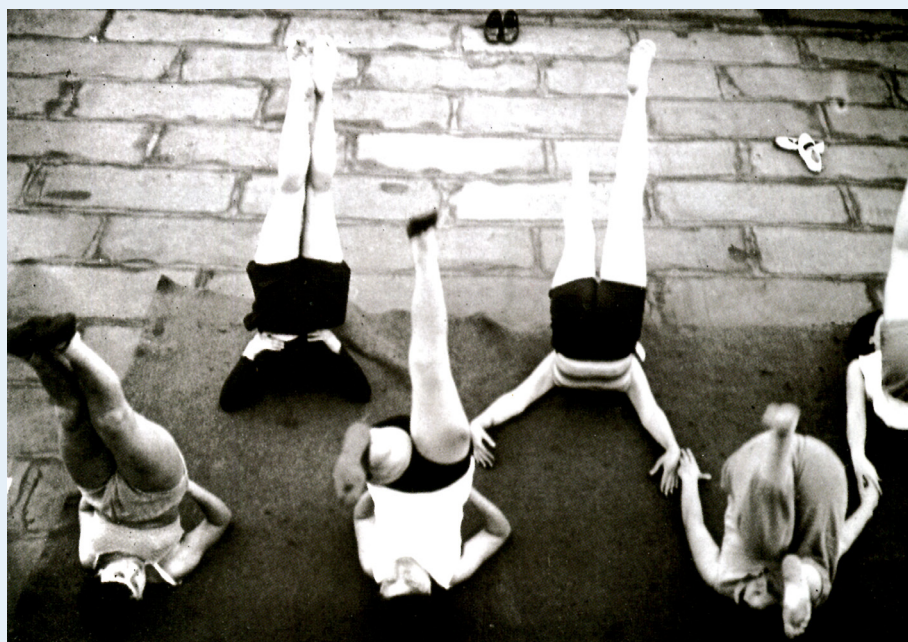


Figura 1. Bauhaus, 2004.

¹⁸ Lucia Moholy, *cien años después*. Fundación Loewe, Madrid, 2016.

¹⁹ MOHOLY-NAGY, L. *A hundred years of photography 1839-1939*, p. 19.



Figura 2. Lucia Moholy, 1926. Autorretrato de László Moholy-Nagy y Lucia Moholy.

Klee, László Moholy-Nagy, W. Gropius, etc.— como herramienta de estudio y reflexión de los trabajos.

No fue hasta la primavera de 1929, coincidiendo con el traslado de la escuela a Dessau (1925-1932), cuando el nuevo director entrante, el suizo Hannes Meyer (1889-1954), arquitecto, urbanista y profesor incluyera a la fotografía como asignatura oficial dentro del Departamento de Publicidad, lo que resultaba más que comprensible; dos años antes, en la sede de Weimar, se había creado un laboratorio fotográfico con recursos propios que el profesor Walter Funkat compartía con el estudiantado. Este laboratorio, el primero de la Bauhaus, supuso un primer paso para “satisfacer” la creciente y costosa práctica que desde la creación de la escuela en Weimar había representado el uso no profesional, tampoco expositivo, de las cámaras instantáneas entre un buen número de estudiantes y artistas que trabajaron con la fotografía: Marianne Brandt, T. Lux Feininger, Werner D. Feist, Walter Funkat, Albert Henning, Kurt Kranz, Heinz Loew, Eugen Batz, Herbert Bayer, Max Gebhard, Lucia Moholy, Herbert Schürmann, Otto Umberh, Moses Bahelfer, Josef Albers, Lyonel Feininger, Erich Consemüller, Lucia Moholy.

En calidad de *amateurs* utilizaron la cámara para, por un lado, retratar —en pequeño formato— la memoria colectiva de la escuela, el día a día en sus distintas sedes, sus protagonistas, sus fiestas y actos sociales, los objetos producidos, los edificios, etc.; por otro, para experimentar, aunque fuese desde ámbito de lo privado, con la técnica y la gramática visual aportada por la nueva visión formulada teóricamente por László Moholy-Nagy en su *Pintura, Fotografía, Cine* [1925] y visible, de igual manera, en la nueva forma de entender y utilizar la fotografía que tenían artistas como Man Ray, A. Ródchenko, El Lissitzky, Raoul Hausmann o Willy Zielke, entre otros. En su condición de autodidactas *amateurs*, comprobaron que más allá del *affaire* entre la fotografía y la arquitectura, del registro cotidiano de la memoria colectiva o personal e, incluso, de la documentación fotográfica de los objetos fabricados y procesos de producción, la fotografía les permitía aproximarse visualmente a la realidad desde la abstracción y bajo la doble perspectiva descubridor/intérprete [figura 3].

En definitiva, el archivo fotográfico que se conserva de la Bauhaus reúne un valioso y variado conjunto de imágenes espontáneas de la vida cotidiana y privada que reflejan el deseo experimental de sus autores/as con los recursos creativos de la técnica, entre otros, las superposiciones, la toma directa, el uso de nuevas perspectivas. La cámara satisfizo su pasión por la técnica, la mecánica y el registro del ritmo vertiginoso de la ciudad. No deja de resultar irónico, sin embargo, que, pese al desinterés de su fundador, la fotografía sea el medio más eficaz para comprender la dimensión cosmopolita e integradora de la Bauhaus y reconstruir de la forma más completa la vida en la escuela, ya fuera en Weimar como Dessau.

El debate está servido: subjetividad versus objetividad

László Moholy-Nagy, artista comprometido con el Constructivismo, visceralmente contrario a la pintura tradicional y a la artesanía con pretensiones “artísticas”, llega a la escuela en 1923 junto a su mujer, la fotógrafa Lucia Moholy, para dirigir el Taller de metalurgia y participar en el Curso preliminar. Su llegada no pudo resultar más provechosa para la consideración y significación propia de la fotografía como lenguaje artístico dentro de la escuela, pese a no estar integrada aún como asignatura oficial en el plan de estudios. Ambos defendieron el papel de la fotografía como lenguaje visual de los tiempos modernos mediante el que enriquecer la percepción humana y añadir una nueva dimensión visual.

El artista húngaro consideraba que la mirada técnica del ojo de la cámara, junto a la mecánica que producía la imagen, siempre resultaba superior a la creatividad individual. Por este motivo, la fotografía debía enfocarse hacia la creación de un nuevo mundo a partir del espíritu de la técnica y no hacia la representación de la realidad o de los objetos cotidianos. Esto significaba emprender un viaje óptico en busca de la visión objetiva y en donde la imagen resultante procediera de la ima-

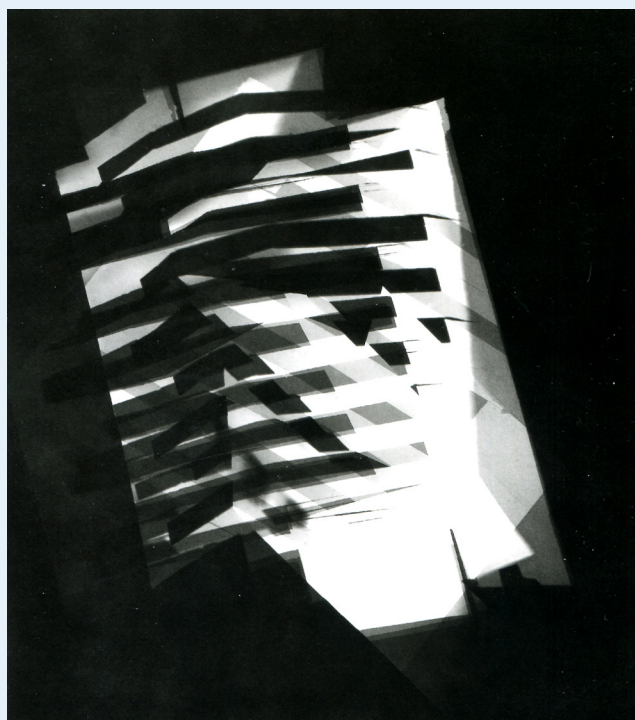


Figura 3. László Moholy-Nagy, Sin título, Dessau-Weimar, 1925-1928

ginación. Considerando que el automatismo de la técnica “aniquilaba” cualquier huella artesanal, instaba a los estudiantes *amateurs* a que la aprovecharan para que, así, experimentaran con la visión de la cámara a partir del registro óptico del entorno cotidiano. El resultado fue una *nueva visión* basada en los principios de la experimentación [figura 4] y la espontaneidad, el uso del contraste tonal, las exposiciones múltiples y las perspectivas inusuales. En su curso, Moholy-Nagy fomentaba la experimentación con los objetos [fotogramas], las formas geométricas, los colores puros y los materiales industriales y el uso de los procedimientos tradicionalmente considerados no artísticos.²⁰

Dado que el objetivo para el artista húngaro era crear algo completamente nuevo a partir del diálogo formal, su interés ya no residía en la información que contenían las imágenes fotográficas, sino en las formas y composiciones que asomaban cuando, precisamente, este contenido era descontextualizado. Antes de la marcha del matrimonio, Johannes Itten había incorporado el estudio del *collage* y el ensamblaje en los cursos preliminares. Al igual que los cubistas y dadaístas, Itten consideraba que la técnica fotográfica permitía ampliar el conocimiento de la materia y la relación entre los *object trouvés*.

En oposición a esta *nueva visión*, el alemán Walter Peterhans (1897-1960), docente y fotógrafo profesional desde 1926 y hasta 1933, contratado por Herbert Bayer tras la salida de Gropius en la primavera de 1929 como profesor del primer curso oficial de fotografía en Dessau, promueve una visión y tratamiento fotográfico alternativa a la par que contraria. Si la visión de Moholy-Nagy resultaba subjetiva e individual, Peterhans reivindicó el carácter artesanal de la fotografía, y rechazando frontalmente la experimentación, el divertimento o anécdota con la intención de formular una visión nueva, esta vez objetiva, al servicio del



Figura 4. Walter Peterhans. Sin título (Copas III), 1929.



Figura 5. Lucia Moholy. Esquina noroeste del ala de talleres, 1926.

mundo material y profesional [diseño gráfico]. La nueva objetividad de Peterhans combinó la precisión y limpieza del proceso “artesanal” de la técnica con la observación reflexiva de la realidad [figura 5], para alcanzar una representación del mundo lo más objetiva y exacta posible. Ahora, la creatividad subjetiva y el azar quedaban al margen de la técnica.

En resumen, la visión de Peterhans exigía destreza y rigor en el uso de la técnica, que había de acompañarse con un trabajo preparatorio, donde primara la observación, el análisis y el rigor. Frente a las perspectivas forzadas y al uso de contrastes característicos de la visión de Moholy-Nagy, ahora se valoraba, especialmente, la capacidad de la cámara para reproducir de forma objetiva el mundo real, la consecución de las gamas tonales de grises y las posibilidades creativas a partir del trabajo con la iluminación y los negativos.

En cualquier caso, la aportación de Peterhans ha de valorarse al mismo nivel que la de su antecesor. Mies van der Rohe reconocía que su mérito residía, precisamente, en haber logrado un nivel teórico, similar al recibido en el ámbito universitario, mediante una docencia práctica, pero, igualmente, útil profesionalmente.

Muy bien valorado entre el estudiantado, despertó grandes vocaciones y reconocidas trayectorias profesionales entre el colectivo femenino de la escuela: Grete Stern (1904-1999), Irena Blühová (1904-1991), Elsa Thiemann (1910-1981), Irene Hoffmann (1903-1971). De hecho, fueron varias las artistas de las Bauhaus –Florence Henri, Gertrud Arndt, Grete Stern, Marianne Brandt, Lucia Moholy– quienes encontraron, mayormente, en la fotografía un espacio de modernidad e innovación desde el que brillar dentro y fuera de la escuela. ■

²⁰ László Moholy-Nagy. *El arte de la luz* [Cat. Exp.]. La Fábrica Editorial, 2010.

La Bauhaus y sus cosas:

objetos cotidianos, objetos extraordinarios

Irene García Chacón.

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Universidad Complutense de Madrid

Empecemos este texto levantando la vista: del ordenador si estamos en el proceso de su escritura; del papel si nos hallamos en el proceso de su lectura. Una taza, un cuaderno, un bolígrafo. Un sofá, quizá, un teléfono o un jarrón. Vivimos rodeados de objetos. Los objetos son esenciales en nuestro día a día. Los usamos, los regalamos, nos desprendemos de ellos o los conservamos porque se convierten en un recuerdo o materializan una relación. En suma, les concedemos determinados significados. Los seres humanos necesitamos las cosas e interaccionamos a través de ellas. De ahí que la Cultura Material sea una disciplina académica que acude a los objetos para estudiar los valores y las ideas de una comunidad determinada en un espacio temporal concreto. En este sentido, tal como ha señalado Christopher Tilley desde este marco teórico de la Cultura Material, las personas tocan las cosas y las cosas tocan a las personas en una relación recíproca²¹.

La Bauhaus supo ver tempranamente la importancia que ostentan los objetos en la cultura contemporánea y se preocupó por la creación de piezas de uso diario, reflexionando acerca de sus formas y funciones. El arte también podía hallarse en los objetos y los objetos podían construirse con aspiraciones artísticas. Así, la ambición general de las vanguardias por romper fronteras entre el arte y la vida se materializó en algunas creaciones específicas de la Bauhaus con las que pretendieron introducir sus conceptos estéticos en la cotidianidad.

Las palabras de Walter Gropius, recogidas en el manifiesto fundacional de 1919, eran toda una declaración de intenciones al respecto. Recordemos aquí su llamamiento: "Arquitectos, escultores, pintores, todos tenemos que volver a la artesanía. No existe «el arte como profesión». Entre artista y artesano no hay diferencias". Esta reivindicación de las artes aplicadas, tan denostadas históricamente, y la convicción de su importancia quedaban patentes en los talleres mediante los cuales la Bauhaus organizó su enseñanza: carpintería, escultura y talla, metalurgia, alfarería, pintura mural, tejidos, imprenta... Como vemos, la escuela impartió de manera simultánea clases de artes y oficios en su plan de estudios. Además, se propuso ser, sobre todo a partir de 1923, un centro de producción para la industria. A pesar de que los investigadores insistan en matizar que la Bauhaus fue un espacio experimental para las artes y la artesanía, pero que no consiguió impulsar por completo el arte a nivel industrial, sí debemos reconocerle que en sus catorce años de existencia debatió pertinazmente acerca de la proyección de los objetos hasta establecer los fundamentos de un campo que en la actualidad llamamos diseño.

En las siguientes páginas nos proponemos acercarnos a algunos objetos que usamos en nuestro día a día para ver cómo fueron (re)pensados y (re)construidos en el seno de la Bauhaus hasta convertirse en elementos icónicos que han pasado a formar parte del imaginario colectivo contemporáneo.

Sentémonos:

En casa, en la oficina, en el dentista... Están por todas partes porque las usamos constantemente. Nos sentamos en ellas para leer, para trabajar, para charlar. La Bauhaus se interesó por el diseño de las sillas y, en ocasiones, nos encontramos con algunas de sus creaciones en salas de conferencias o de espera.

Uno de los talleres de más actividad en la escuela fue el de carpintería, denominado del mueble desde 1925, año en el que Marcel Breuer sustituye a Gropius en el cargo de maestro de la forma de este taller. Breuer, formado en la propia Bauhaus como alumno, se dedicó a los muebles de asiento, y creó en 1921 la denominada *silla africana*. Realizada en madera tallada y pintada a mano junto con un revestimiento de tela, presentaba un estilo cercano al expresionismo y un gusto por lo ornamental. Con la influencia del movimiento De Stijl en la Escuela, Breuer siguió, como hicieron artistas del suyo y de otros talleres²², tendencias constructivistas. Bajo estos intereses nacieron sus asientos para la vivienda del empresario Adolf Sommerfeld, y de 1922 es su *silla de rejilla*, configurada mediante una estructura de madera con revestimiento de crin elástica en el respaldo y en el asiento. Al concebir un mueble sin relleno y, por ende, ligero que piensa en la postura del usuario, Breuer persigue, ante todo, la funcionalidad.

Para la composición de sus sillas también se sirvió de la colaboración con personal de otros talleres. Especialmente significativa en este aspecto fue la contribución de la sección textil, dirigida desde 1925 por la diseñadora, tejedora y profesora Gunta Stölzl. Stölzl se ocupó del tejido de la ya mencionada *silla africana* y de las bandas de lana de colores entretejidas



Fig. 1. Silla de Marcel Breuer con revestimiento de Gunta Stölzl, 1921.

para otros asientos cuya estructura diseñó Breuer (fig. 1).

Stölzl creó un programa de estudios nuevo y se preocupó por dignificar el estatus de su taller, en el que se hicieron muy pocos vestidos –pues eran piezas únicas y costosas–, e investigó con nuevos materiales para alfombras y sillas. Por

²¹ "We touch the things and the things simultaneously touch us. The relationship is reciprocal", Tilley, Christopher, "Objectification", en – et ál. (eds.), *Handbook of Material Culture*, London, Sage, 2006, p. 61.

²² Por ejemplo, Peter Keler diseñó bajo esta influencia en 1922 una cuna de madera y rejilla de color amarillo y rojo a partir de formas geométricas simples.

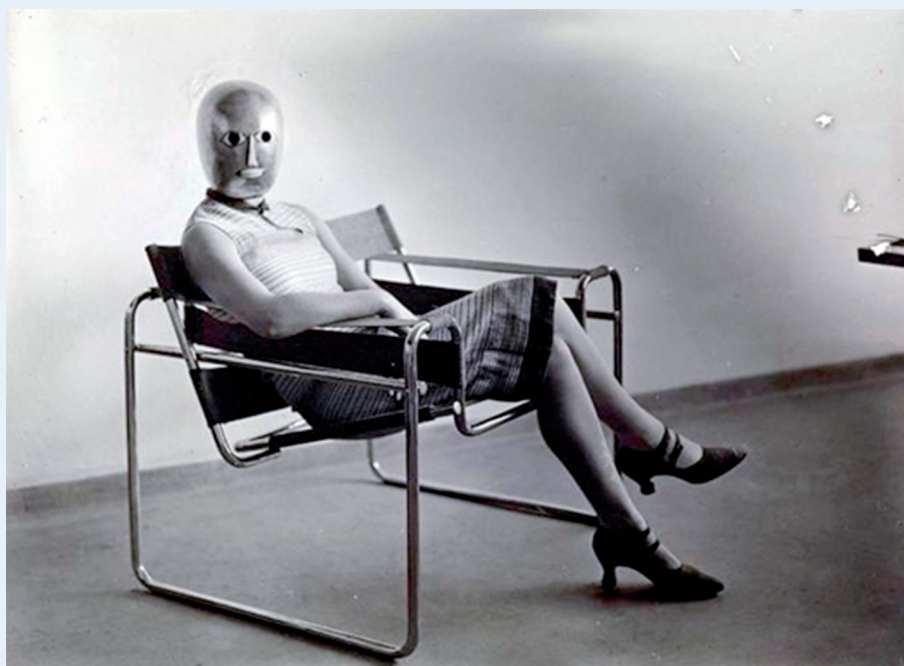


Figura 2. Alumna de la Bauhaus con máscara de Oskar Schlemmer sobre el *sillón Wassily* de Marcel Breuer diseñado en 1925.

ejemplo, empleó hilo de hierro satinado con cera, elemento de algodón que no tendía a estirarse. Esta tela se adaptaba de forma muy conveniente a los sillones, las butacas y las sillas de tubo de acero, los llamados “muebles metálicos de Breuer”. Con el uso de la ingeniería metalúrgica se aspiraba a una producción moderna, estandarizada e industrial que tuvo como resultado asientos funcionales: pesaban poco con intención de que fueran manejables, tenían un volumen reducido que se adaptaba a casas cada vez más pequeñas, perseguían la comodidad de quien los utilizaba y sus formas limpias (fueron tildados de “fríos”) los hacían propicios para espacios muy diversos. Existen numerosas versiones de estos sillones y sillas de tubos, algunas plegables, pero el más conocido es, sin duda, el *sillón de club* o *sillón Wassily* de 1925, que Kandinsky tuvo en su vivienda el artista ruso, motivo por el cual recibió este nombre. A pesar de tener una estructura compleja provista de soportes, el metal pulimentado combinado con la falta de relleno originaba sensación de ligereza y de vacío (fig. 2).

La concepción de este tipo de muebles pudo ser, en parte, responsable de la decisión de unificar en 1929 el taller del mueble con el de pintura mural y metalurgia. En este último se habían originado los modelos de lámparas de pared extensible o de mesa diseñadas por estudiantes como Carl Jakob Jucker y Wilhelm Wagenfeld, que provocaron distintas opiniones y reflexiones sobre cómo debían ser estos objetos en esta nueva época.

A la mesa:

Uno de los lugares en torno al cual los seres humanos nos sentamos con más frecuencia es la mesa. Comer no es solo una necesidad fisiológica, sino una ceremonia plagada de convenciones sociales. De ahí que según en qué momentos y en qué comunidades nos sirvamos de unos utensilios u otros.

1924 que incluía un infusor de bola, un contenedor y un recipiente. El infusor, que servía para preparar una taza individual, fue uno de los productos que se identificaron tempranamente con la Bauhaus. Asimismo, son dignos de mención los juegos de té y de café proyectados Marianne Brandt, figura destacada en la creación en metal. De 1924 data el *MT49*, una jarra de té con colador realizada en alpaca y bronce con asa de ébano cuya estructura se articula en formas contundentes y geométricas con el pie en cruz. Este mismo año realizó el completo servicio de té y café *MT50-55a*, de perfiles equilibrados a la vez que estilizados, en el que utilizó plata, rara veces empleada, y que fue el trabajo más lujoso que salió del taller (fig. 3).

Como se desprende de las fotografías de la época, las superficies brillantes de estos materiales, unidas a sus calidades convexas, potenciaban durante la utilización de estos objetos los efectos de la luz y del reflejo que tanto interesaron en las investigaciones estéticas llevadas a cabo en otros ámbitos de la Bauhaus.

Las formas esféricas y cilíndricas también se encuentran en algunos utensilios pensados para el espacio doméstico realizados en cerámica. El taller de alfarería se había establecido



Figura 3. Marianne Brandt, servicio de té y café *MT50-55a*, 1924. Fotografía de Lucía Moholy.



Figura 4. Theodor Bogler, menaje para la Haus am Horn, 1923.

en 1919 fuera de la sede de la Bauhaus: primero en la fábrica de hornos J.F. Schmidt y, a partir de 1920, en la ciudad de Dornburg. El escultor Gerhard Marcks trabajó en condición de maestro de la forma junto con el alfarero Max Krehan, que ostentaba el cargo de director. Además de enseñar, emprendieron la elaboración conjunta de diversas piezas. Estas creaciones iniciales eran obras únicas influenciadas por la artesanía popular e, incluso, por el arte de la escultura. A partir de 1922, Theodor Bogler y Otto Lindig, quienes acababan de hacer los exámenes de oficial, siguieron las directrices de Gropius que instaban a desarrollar prototipos y modelos funcionales que valieran para una producción tecnificada. Fruto de estas predisposiciones fueron los convenios con las fábricas de loza. Así, a partir de un diseño de Bogler, se realizaron en la Velten-Vordamm los tarros blancos de esmalte para la cocina de la Haus am Horn, casa construida con motivo de la exposición de la Bauhaus en Weimar (fig. 4).

Por su parte, la empresa de porcelana Aelteste Volkstedter se encargó de la producción de una cafetera compuesta por cinco elementos: un calentador, una cavidad para caldear el agua, una jarra de dimensiones reducidas con asa, un filtro y un colador coronando la estructura. Estas diferentes piezas se integraban unas con otras para configurar un objeto compacto que no ocupaba demasiado espacio sobre la mesa.

Sigamos leyendo:

Con el café, aún sentados, solemos aprovechar para ojear el periódico. La disposición y la composición de las letras, los colores o las imágenes captan nuestra atención. Desde la Sociología de los Textos se ha venido insistiendo en que las formas y los soportes tienen una importancia decisiva en la producción de sentido, ya que forman parte del mensaje que se transmite. La Bauhaus fue consciente de ello, así como de la relevancia de los aspectos visuales en la cultura de la información contemporánea. Por este motivo, la imprenta, que tuvo a su disposición diversidad de recursos, fue uno de los talleres más prolíficos y longevos. En un primer momento, el alumnado se instruía en las técnicas del huecograbado artístico y de la impresión. Lyonel Feininger, autor de la xilografía que ilustraba el manifiesto fundacional de 1919 en el que se vio necesaria la inclusión de una imagen junto al texto, estuvo al frente de la imprenta desde finales

de 1920. Esta estaba a disposición de profesores, creadores y estudiantes que elaboraron distintas carpetas artísticas muy cuidadas.

En su afán por publicitarse, la Escuela acudió a este taller que fue recibiendo distintos nombres. Los logotipos, indispensables en cualquier empresa actual, fueron, por ejemplo, una de estas vías con las que reconocerse y ser reconocida, motivo por el cual se incluyeron en papeles de carta, carteles, diplomas y tarjetas. El primer logotipo de la Bauhaus fue elegido gracias a un concurso que ganó un alumno: Peter Röhl. Consistía en unas letras manuscritas dispuestas para componer un círculo en el cual se insertaba una figura que sostenía una pirámide. Röhl jugaba con el lleno y el vacío, con el blanco y el negro, con la tradición y la modernidad. A principios de 1922 se encargó un nuevo logo a Oskar Schlemmer, quien continuó con la forma circular, pero trazó mediante unas líneas rectas un esbelto rostro humano de perfil (fig. 5). Aunque tuvo diferentes versiones –algunas serigrafías y litografías con este sello se encuentran en depósito en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía–, en todas son constantes las formas geométricas del dibujo y de la tipografía que coinciden con el interés constructivo de la Bauhaus. También fruto de esta tendencia es el signo diseñado por Moholy-Nagy: tres formas fundamentales (un cuadrado, un triángulo y un círculo) interaccionan geoméricamente respetando la proporción. La Bauhaus tenía una editorial particular con su correspondiente marca de impresor y este emblema se asomó al catálogo de sus publicaciones editoriales.

A partir de 1925, la sección de tipografía y publicidad, dirigida en Dessau por Herbert Bayer, se preocupó por la propaganda e hizo de los caracteres (en tipo Grotesk o Antica y empleando la minúscula) una identidad que visibilizaba sus publicaciones, impresos y anuncios. Además, desde 1926 hasta 1931, vio la luz una revista de la Escuela, en cuyos catorce números se mostró la intención de que texto e imagen quedasen articulados en el papel.

Como hemos esbozado en estas líneas, la Bauhaus prestó atención a la estética de la cotidianidad, sin dejar de pensar en los usos de los objetos que concebía. En ocasiones, algunas de estas piezas que hemos comentado han sido calificadas de asépticas. No obstante, creemos importante señalar que para analizarlas no basta con posar en ellas nuestra mirada, ya que la intención de sus artífices solo quedaba completada cuando, mediante su uso, pasaban a formar parte de la vida de los seres humanos. De esta manera, al ser tocados, al dejar en ellos la huella dactilar, los objetos cobraban sentido: se humanizaban. ■

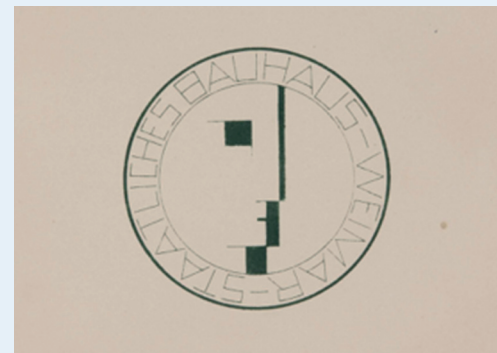


Figura 5. Oskar Schlemmer, litografía con el logotipo de la Bauhaus, 1922.

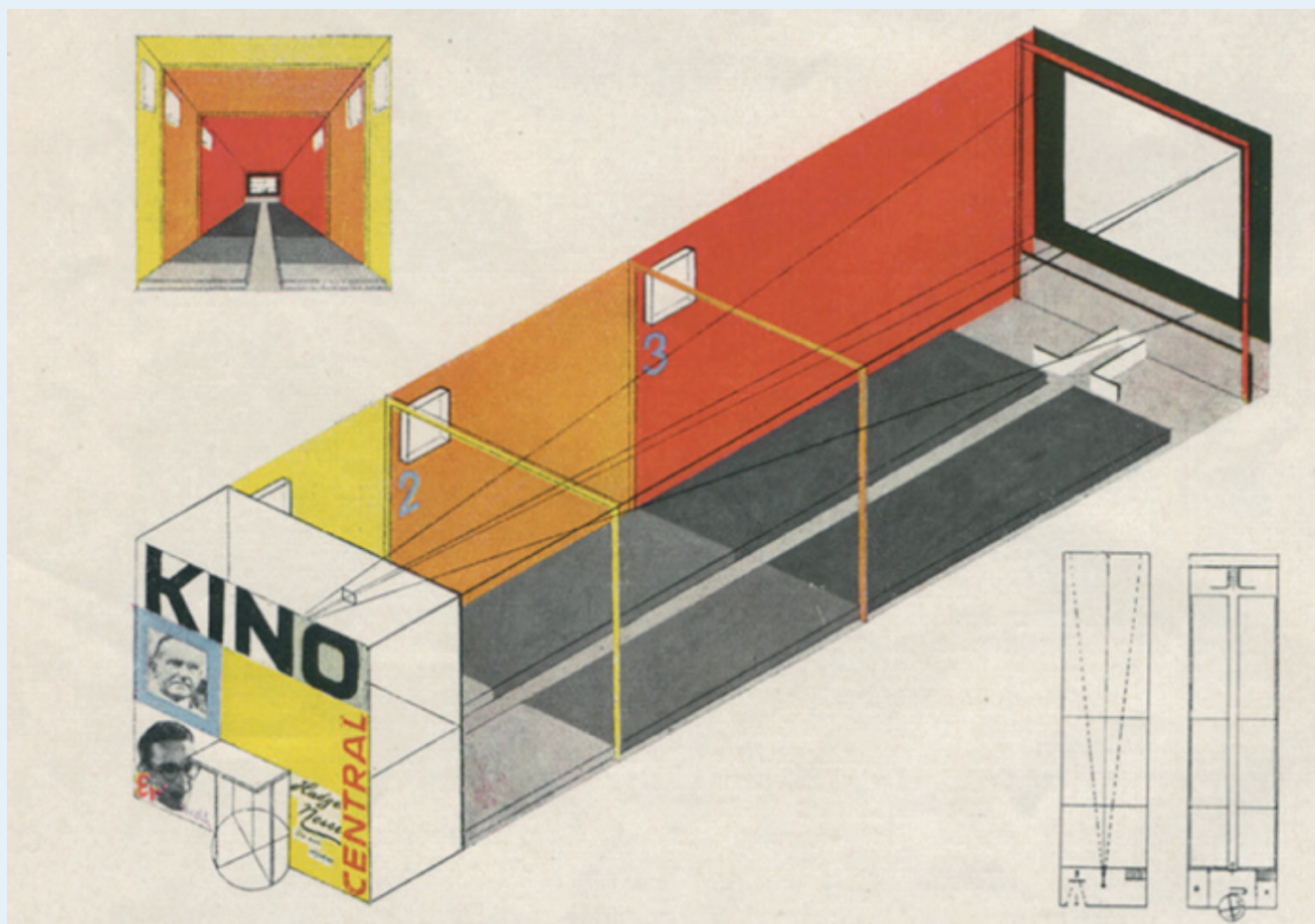


Ilustración: Herbert Bayer, 'Entwurf für eine Kino-Gestaltung' (Esbozo para la organización de un cine), 1925 en Thomas Tode (ed.): Bauhaus & Film, 2011, ilustración de portada.

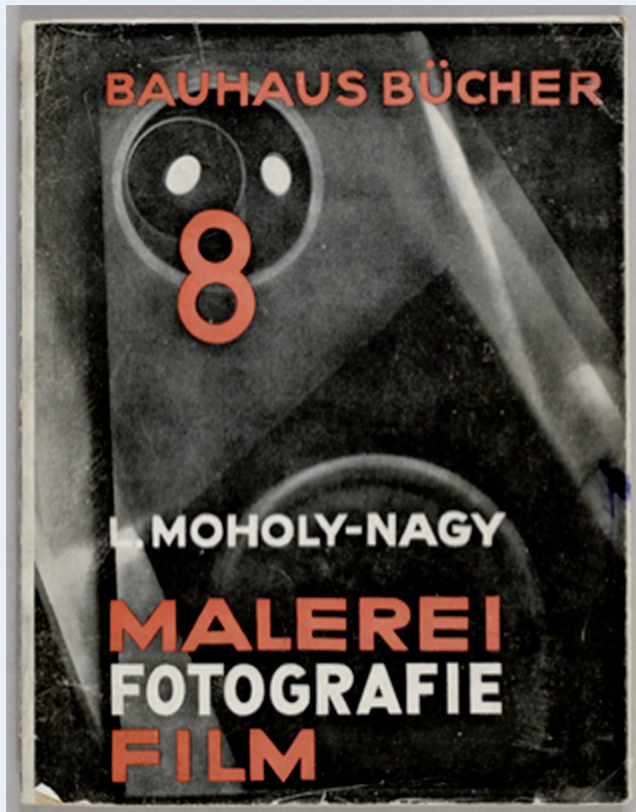
Abstracción, reforma y síntesis. Los cines de la Bauhaus

Fernando Ramos Arenas.
Universidad Complutense de Madrid

Nada lo hacía prever en 1919, cuando la Bauhaus nace con un manifiesto en el que ni siquiera se nombraba el medio, pero la escuela de diseño habría de convertirse a lo largo de los años veinte en un elemento central de la vanguardia cinematográfica europea. Lo hizo influyendo con sus principios artísticos en obras abstractas y películas documentales, también creando en sus aulas un lugar de encuentro y discusión para cineastas de diferentes países y sensibilidades.

Para llegar al corto periodo de esplendor de finales de la década, los cineastas de la Bauhaus tuvieron que hacer frente a dificultades propias de pioneros. No había precedentes o modelos sobre los que pensar la relación entre una escuela de artes aplicadas y el cine: el primer instituto de enseñanza cinematográfica de la historia abrió sus puertas en Moscú, al tiempo que Gropius comenzaba con su proyecto en Weimar. Así y todo, Oskar Schlemmer, responsable de

los cursos de teatro, utilizó, por ejemplo desde 1923, referentes fílmicos para sus clases, en las que se concebían las figuras como síntesis de persona y marioneta en la línea del vagabundo de Charles Chaplin. Al mismo tiempo, László Moholy-Nagy, encargado del curso de preparación y del taller de fotografía, ponía por escrito en 1925 sus reflexiones sobre cine en el libro *Pintura, fotografía, cine*. Pero fue sobre todo a partir del traslado a Dessau en ese mismo año cuando se afianzaron las conexiones entre la Bauhaus y el cine. La nueva sede contenía un auditorio equipado para proyecciones en el que se mostraron sobre todo películas documentales de carácter educativo. Desde aquí, su nuevo hogar, la Bauhaus se erigió en la segunda mitad de los años veinte como uno de los nudos centrales de una vanguardia europea (no solo cinematográfica), entendida como red de contactos entre artistas e instituciones que, en sus diferentes variaciones, se extendió desde Moscú a Madrid. Por sus aulas pasó en esta



Portada *Malerei Fotografie Film* de László Moholy-Nagy, aparecido como número ocho en la colección de libros de la Bauhaus (*Bauhausbücher*), en 1925.

época, por ejemplo, el cineasta de vanguardia Hans Richter con un curso extracurricular de tres días en el que mostró las conexiones entre el cine y otras artes a través de obras de Kandinsky o Malévich; también disertaron en las instalaciones de Dessau artistas como Man Ray o Dziga Vértov. En 1930, el director de la Bauhaus, Hannes Meyer, que había sustituido a Walter Gropius en 1928, intentó afianzar la relevancia del cine y quiso contratar a Richter y a Vértov como profesores para la institución. Desgraciadamente, no tuvo tiempo para desarrollar estas ideas: problemas económicos y el agravamiento de los conflictos políticos causaron la sustitución de Meyer por Mies van der Rohe en 1930 y, dos años después, el traslado de la institución a Berlín. Para entonces, en una Bauhaus cada vez más centrada en la arquitectura, el plan de profundizar en la enseñanza cinematográfica había quedado abandonado.

¿Cómo encarar los cines de la Bauhaus, su creatividad y variedad? ¿Qué son, al fin y al cabo, los cines de la Bauhaus? ¿Nos referimos con ellos acaso a aquellas obras de profesores y alumnos que reflejan los principios estéticos, siempre cambiantes, de la escuela? ¿O quizá a aquellos títulos (documentales, películas industriales, publicitarias) que intentaron reflejar el trabajo arquitectónico y de diseño que se estaba llevando a cabo en Dessau? ¿O bien a las películas que habrían de hacer importantes figuras de la Bauhaus, heredando algunos de sus principios, pero ya fuera de los muros de la institución?

En las siguientes páginas nos acercaremos a la variedad implícita en estas preguntas. Sin poder entrar ahora en aquellas 'influencias' de la Bauhaus en movimientos tales como el expresionismo alemán o el cine

negro de Hollywood (influencia tan repetidamente afirmada como poco explicada), analizaremos, el cine de la Bauhaus partiendo de que no existe *un* estilo Bauhaus; la variedad de su(s) cine(s) puede ser, no obstante, localizada en ese ámbito entre el documental de vanguardia y la abstracción, tan rico en la segunda mitad de los años veinte. Para poner orden en la diversidad, nos centraremos, pues, en tres grupos de obras que reflejan esta variedad y que van desde el cine más radicalmente experimental (a menudo en forma de obras de animación) hasta películas de carácter documental más clásico y con una acentuada preocupación social. Entre medias nos queda la obra de László Moholy-Nagy, pintor, fotógrafo, cineasta y profesor de la Bauhaus como la mejor síntesis entre ambos mundos.

Animación abstracta

Pongamos, pues, primero el foco en ese cine que más directamente identificamos con los principios de la escuela de diseño, al menos en su forma más clásica. Un conjunto de obras que combinan animación y abstracción y que incluyen, por ejemplo, la *Symphonie Diagonale* del pintor sueco Viking Eggeling, realizada entre 1921 y 1924 con la ayuda de la estudiante de la Bauhaus, Erna Niemeyer.

En esta misma línea abstracta hallamos a Werner Graeff, un estudiante que durante su estancia en la escuela en 1922-1923 produjo su *Komposition I y II*. O a Kurt Kranz, también estudiante, que completó su *The Heroic Arrow* en 1930. ¿Qué tienen en común estas obras y en qué medida remite esto a los principios de la Bauhaus? En todas ellas encontramos una búsqueda de 'lo esencial': en un momento en el que críticos y cineastas intentaban fundamentar el estatus artístico del cine en base a sus conexiones con otras disciplinas (teatro, novela, arquitectura), estos cortometrajes van en la dirección contraria, intentando explorar la esencia del medio. Es un cine no narrativo, no dramático, interesado en la síntesis de las leyes 'exclusivamente cinematográficas'. El montaje y las formas geométricas, las imágenes abstractas en positivo y negativo se yerguen en estas obras como elementos expresivos y se funden en un todo sinestésico alrededor de dos elementos centrales: la luz y el ritmo.



Fotogramas de *Symphonie Diagonale*, de Viking Eggeling.

Moholy-Nagy llevaba años reflexionando en sus clases sobre este interés por la luz como principio artístico esencial, se tratase ya bien de trabajos fotográficos, cinematográficos o pictóricos. De forma paradójica, en este caso la búsqueda de lo esencial en cada disciplina artística habría de servir para sustentar la conexión entre todas ellas.

Junto con la luz, el ritmo se presenta como el segundo elemento central en estas películas. La mayoría de ellas exploraban la creación de este ritmo a través de elementos meramente visuales, como los movimientos en plano o el montaje. No obstante, ciertos artistas como Walter Ruttmann llevaban trabajando desde principios de los años veinte en la síntesis de sus composiciones cinematográficas con la música.

En mayo de 1925, algunas de estas obras vanguardistas que tanto debían a la Bauhaus se presentaron dentro de una *matinée* dedicada al *Absoluter Film* en Berlín. Fue un evento esencial para entender de qué forma las ideas que se venían trabajando desde 1919 en Weimar empezaban a echar raíces en el cine de vanguardia y a llegar a círculos más amplios. En Berlín se proyectó la obra de Eggeling, pero allí estaban además los profesores de la Bauhaus Kurt Schwertfeger con un cortometraje abstracto, *Farblichtspiel* (1921-1923), así como Ludwig Hirschfeld-Mack con *Reflektorische Farblichtspiel* (1921-1923). Las proyecciones venían acompañadas de música para acentuar el efecto hipnótico de los ritmos. Walter Ruttmann proyectó, en una línea abstracta similar, sus Opus III y Opus IV, en los que es reconocible la conexión que los une a las ideas sobre el color que Kandinsky y Klee estaban explicando en sus clases de Weimar.



Fotograma de Opus III de Walter Ruttmann, 1924.

¿Cómo vivir?

Además de estas obras de corte abstracto, existe un segundo conjunto de títulos dentro de estos cines de la Bauhaus que incluye películas de tipo documental, realizadas en torno a los proyectos de la escuela en el campo de la arquitectura y el diseño.



Los títulos más significativos de esta categoría pertenecen a la serie de cortometrajes *Wie wohnen wir gesund und wirtschaftlich?* (¿Cómo vivir de forma saludable y económica?), que fue producida entre 1926 y 1928 por encargo de Walter Gropius. La serie incluía nueve piezas (actualmente solo se conservan cuatro en el archivo Bauhaus en Berlín) realizadas por la empresa berlinesa Humboldt-Film y funcionó como parte de una campaña de relaciones públicas de la escuela. Son, de hecho, uno de los primeros y más efectivos elementos en la creación del mito Bauhaus, centrales para poner en valor sus productos de diseño y construcciones. Estas obras sirven también para ilustrar otro de sus principios creativos, además de la exploración formal ya observada en las películas del primer grupo: la concepción de la creación artística como actividad íntimamente ligada al contexto en la que se produce y fuertemente interesada en su utilidad social.

En un tono pedagógico, la serie explicaba en qué consistía el ideario de la Bauhaus y cuáles habían sido sus resultados más visibles. El primer cortometraje de la serie, *Wohnungsnot* (Necesidad de vivienda), ponía por ejemplo el acento en las malas condiciones en las que vivía el proletariado urbano. Las siguientes obras servían para argumentar en base a esta situación hasta llegar a la exploración de los nuevos productos Bauhaus: las nuevas viviendas y sus diseños (lámparas, mesas, sillas, armarios) habrían de transformar la propia rutina de sus habitantes, habrían de cambiar su vida. La fusión de arte y vida como principio de la vanguardia llegaría pues a su zenit con las nuevas construcciones y productos. Entre estos cortometrajes, algunos como *Das Bauhaus und seine Bauweise* (La Bauhaus y su forma de construcción) estaban más centrados en aspectos materiales, de construcción. Otros ponían, por el contrario, el foco en los resultados: destacaba en este punto *Neues Wohnen* (Nuevas formas de vivir), que nos mostraba el interior de las viviendas diseñadas para los profesores de la escuela en Dessau, concretamente la casa de Walter Gropius. Como hilo conductor de los quince minutos que dura este cortometraje, observamos a la mujer del arquitecto, Ise Gropius, recibiendo a su hermana y a una amiga y haciendo uso de todas las ventajas del nuevo hogar.

Documentales de vanguardia

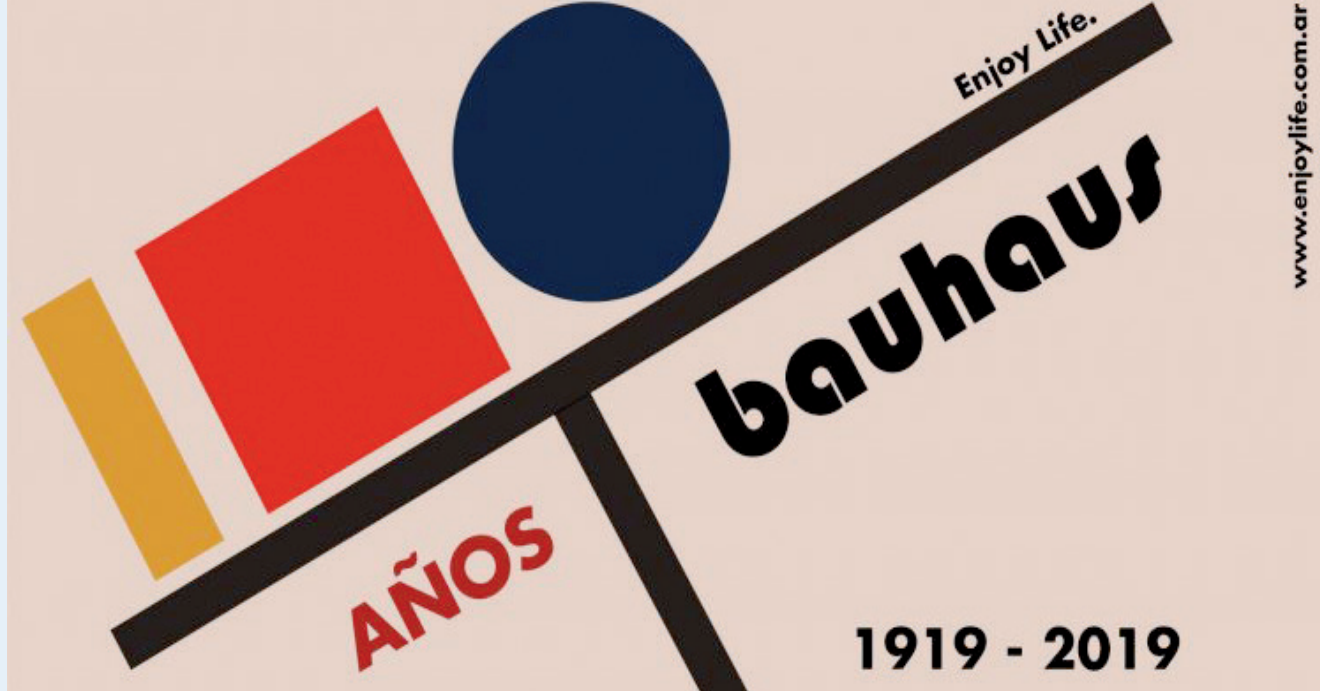
Un tercer conjunto de obras se sitúa a medio camino entre los dos anteriores. Son películas de carácter documental, pero imbuidas al mismo tiempo del espíritu de exploración de las fronteras estéticas del medio. De entre ellas destacan algunos de los cortometrajes dirigidos por László Moholy-Nagy, figura esencial para entender el cine de la Bauhaus. Pintor y fotógrafo húngaro, Moholy-Nagy había aterrizado en Weimar en marzo de 1923 para, sustituyendo a Johannes Itten, encargarse del curso preparatorio y hacerse cargo del taller metálico en la escuela. Rápidamente ampliaría su campo de trabajo a la fotografía, de la que también fue profesor, y al cine. En 1925 publica, como ya apuntábamos, su *Pintura, fotografía, cine* en la colección de libros de la Bauhaus. En esa época, como expuso en una entrevista para la revista *Film-Kurier* (diciembre 1926), Moholy-Nagy pensaba aún en explorar, en línea con los principios de la institución, la colaboración con la industria (en este caso cinematográfica) para llegar a formas de producción que permitiesen financiar las obras dentro de la escuela. No obstante, el proyecto no llegó a salir adelante y en la Bauhaus nunca hubo un taller destinado al cine. Cansado de esta falta de interés y medios, Moholy-Nagy abandonó la institución y se mudó a Berlín en 1928 con la intención de poder dedicarse plenamente a sus películas.

En 1926 ya había empezado a trabajar en sus propias obras, que combinaban la experimentación formal con el interés por temáticas sociales. *Großstadt-Zigeuner* (1932) ponía por ejemplo el foco en (y denunciaba) las formas de vida de comunidades gitanas en centros urbanos. En las *Impresiones del puerto viejo de Marsella* (*Impressionen vom alten Marseiller Hafen*, de 1929) su cámara se detiene, a través de una elaborada puesta en escena, en los barrios más sórdidos de la ciudad francesa: en tullidos y pedigüenas, bailaoras y terrazas para turistas, también en las gran-



des cuerdas de acero, las vigas y escaleras del puerto. En sus imágenes reconocemos distintos niveles: así, las escenas que a primera vista fluyen como un documental antropológico se revelan rápidamente como estudios formales de movimientos, contrastes y tonos lumínicos. Aquí se halla la excepcionalidad del trabajo de Moholy-Nagy, pues la preocupación formal nunca pierde de vista la exploración del mundo que se muestra ante él: los niños jugando en los patios, los estibadores en el puerto, las siestas en el sol de media tarde. Y si bien esa realidad es en ocasiones dura, su mirada no lo es. Moholy-Nagy está interesado en un enfoque en el que la miseria y la belleza se funden en un todo sin olvidar los aspectos formales. Nos está así planteando otro tipo de comprensión, estética, de la vida en la gran ciudad. Vanguardia artística e interés social se funden de una forma que refleja el mejor legado de la Bauhaus y lo conecta con los cineastas (W. Ruttmann, S. Vértov) y pensadores (W. Benjamin) más relevantes de su tiempo. ■





Selección Bibliográfica

- BARTRAM, A. *Bauhaus, Modernism and the Illustrated Book*, New Haven, Yale University Press, 2004.
- BOUQUERET, C., *Bauhaus PHOTOGRAPHIE*. Rencontres Internationales de la Photographie, Arles Musée Réattu, 1983.
- DROSTE, M., *Bauhaus. 1919-1933*, Taschen, 2019.
- László Moholy-Nagy. *El arte de la luz* [Cat. Exp.]. La Fábrica Editorial, 2010.
- Lucia Moholy, *cien años después*. Fundación Loewe, Madrid, 2016.
- FLÓREZ, Ana María. *Mujeres en la Bauhaus. Un espinoso recorrido para acceder a la formación en arquitectura. Dearq 20. Mujeres en Arquitectura*. 2017
- FIEDLER, J. y FEIERABEND, P. (eds.), *Bauhaus*, Barcelona, Knönermann, 2000
- GROPIUS, W., *La Nueva Arquitectura y la Bauhaus*. Walter Gropius. Barcelona: Editorial Lumen. 1966.
- HERVÁS y HERAS, J. *La Bauhaus de Weimar. Ellos (y ellas) en pos de una meta común: la arquitectura. Revista Europea de Investigación en Arquitectura (REIA)*, 2015.
- HERVÁS y HERAS, J. *Las mujeres de la Bauhaus: de lo bidimensional al espacio total*. Argentina: Diseño editorial. 2015
- HERZOGENRAZ, W. *Las cinco frases de la Bauhaus* [catálogo de la Exposición Bauhaus Utopien]. Alemania: Cantz. 1988.
- MOHOLY-NAGY, L. *La nueva visión*. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1963.
- A hundred years of photography 1839-1939*. Pengouin, 1939.
- SIEBENBRODT, M. *Bauhaus Weimar. Designs for the Future*, Ostfildern, Hatje Cantz Verlag, 2000.
- TODE, Thomas (ed.): *Bauhaus & Film*, 2011.
- VADILLO, M., *Otra mirada: las fotografías de la Bauhaus*. Universidad de Sevilla, 2010.
- VALDIVIESO, M., *La Bauhaus De Festa 1919-1933*. Obra Social La Caixa, 2005.
- VV.AA., *Bauhaus* [ed. Jeannine Fiedler]. Könemann, 2006.
- VV.AA., *Utopías de la Bauhaus* [Catálogo. de exposición], Madrid, Centro de Arte Reina Sofía, 1988.
- WICK, R. *La pedagogía de la Bauhaus*, Madrid, Alianza, 2011, 2.ª edición.
- WORTMANN WELTGE, S., *Women's Work. Textile Art from the Bauhaus*, San Francisco, Chronicle Books, 1993.



webgrafía

- <https://www.visitberlin.de/es/archivo-berlines-de-la-bauhaus>.
- <http://www.harvardartmuseums.org>
- <https://mustique.com.ar/viajes/museo-archivo-bauhaus/>
- <https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/>
- <https://www.metalocus.es/es/noticias/hannes-meyer-segundo-director-y-la-vision-social-de-la-bauhaus>, [2019, 10 de junio]. Barba, J. J. y Muñoz, A. (2019). Hannes Meyer, segundo director y la visión social de la Bauhaus, [en línea].



OBLIGACIÓN DE LA COLEGIACIÓN

Sentencia del Juzgado de Primera Instancia n.º 7 de Madrid de 18 de junio de 2019

En cumplimiento de las Obligaciones que la Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales (en adelante Ley de Colegios Profesionales Estatal), así como la Ley 19/1997, de 11 de julio, de Colegios Profesionales de la Comunidad de Madrid (en adelante Ley de Colegios Profesionales CAM), impone al Ilustre Colegio Profesional de Colegio Oficial de Doctores Y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (en adelante CDL Madrid), esta institución está llevando a cabo una labor de información sobre la necesidad y obligatoriedad de la colegiación de los docentes.

Somos conocedores de que, en el ámbito de la educación, algunos sectores y colectivos defienden que la obligación de la colegiación se extinguió en el año 2009 con la conocida como Ley Ómnibus (Ley 25/2009, de 22 de diciembre, de modificación de diversas leyes para su adaptación a la Ley sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio); sin embargo, esto no es cierto.

El CDL Madrid ha puesto en conocimiento de todos aquellos docentes de los que tiene constancia que están desarrollando la actividad sin cumplir con el requisito de colegiación, que su obligación persiste en la normativa vigente, y ello debido a que si bien es cierto que la modificación introducida por la Ley Ómnibus dejaba la redacción del artículo 3.2 de la Ley de Colegios Profesionales Estatal del siguiente modo:

2. *Será requisito indispensable para el ejercicio de las profesiones hallarse incorporado al Colegio Profesional correspondiente cuando así lo establezca una ley estatal. La cuota de inscripción o colegiación no podrá superar en ningún caso los costes asociados a la tramitación de la inscripción. Los Colegios dispondrán los medios necesarios para que los solicitantes puedan tramitar su colegiación por vía telemática, de acuerdo con lo previsto en el artículo 10 de esta Ley.*

De manera que se pudiera interpretar que si no hay una norma estatal que me obligue a estar colegiado, yo no me debo adscribir al Colegio Profesional correspondiente, la verdad es que, esta sería una interpretación parcial y errónea de la norma, y ello por cuanto en su Disposición Transitoria Cuarta se dispone;

“...Hasta la entrada en vigor de la mencionada Ley se mantendrán las obligaciones de colegiación vigentes”.

Por ello, a día de hoy, en ausencia de una ley estatal que confirme cuáles son las profesiones que llevan aparejada la obligación de colegiación, las normas que hay que aplicar son las anteriores, en donde la obligación de la colegiación para docentes subsiste.

Dentro de esa campaña de información y regularización, el CDL Madrid ha venido defendiendo esta postura. Fruto de esa labor, se notificó la **Sentencia del Juzgado de Primera Instancia n.º 7 de Madrid de 18 de Junio de 2019**, que confirma lo manifestado hasta este momento cuando en su fundamento primero declara:

“...de modo que resulta de aplicación la jurisprudencia citada por el demandante en el sentido de que la pérdida de la condición de colegiado no se produce por el simple impago de las cuotas correspondientes, (con arreglo al artículo 11 b. del Estatuto Colegial, que cita igualmente la demandada, en relación al impago de cuotas reglamentarias durante un año), al prevalecer la obligación de la situación de colegiación establecida en la Ley de Colegios Profesionales 2/1974, tras la redacción dada por la Ley 25/2009, de 22 de diciembre, de modificación de diversas leyes para su adaptación a la Ley sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio, que dispone en su disposición transitoria cuarta que mientras que no se publique la Ley estatal que determine las profesiones para cuyo ejercicio es obligatoria la colegiación se mantendrá la vigencia de las obligaciones de colegiación existentes en la actualidad.”(la letra negra es nuestra).

Como conclusión, a día de hoy podemos confirmar con sustento a la reciente jurisprudencia y sin ningún género de dudas, que la Colegiación de los Docentes cuya titulación coincida con la recogida en los Estatutos del CDL Madrid, tienen la obligación de Colegiarse para poder desempeñar su labor.

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

ORTOGRAFÍA

Conflictos homonímicos planteados por el verbo haber en relación con la escritura de algunas de sus formas

FERNANDO CARRATALÁ
DOCTOR EN FILOLOGÍA HISPÁNICA

Formas de los verbos haber y aviar

había.

(Del latín *habebat*).

3.^a persona del singular del pretérito imperfecto de indicativo del verbo *haber*, usado como impersonal: "Tras el incendio, *había* mucho humo".

avía.

(Derivado del latín *via*, "camino").

3.^a persona del singular del presente de indicativo del verbo *aviar* ["arreglar"]: "Antes de salir de casa *avía* cuidadosamente su habitación".

habías, había, habían.

Como verbo auxiliar, acompañado de un participio, origina la 2.^a y 3.^a persona del singular, y la 3.^a del plural, respectivamente, del pretérito pluscuamperfecto de indicativo del verbo al que corresponde el participio: "Ya *habían salido* de casa cuando les telefoneé".

avías, avía, avían.

2.^a y 3.^a persona del singular, y 3.^a persona del plural, respectivamente, del presente de indicativo del verbo *aviar* ["prevenir o disponer algo para el camino"]: "En estos momentos la familia *avía* lo necesario para salir de viaje".

Formas de los verbos haber y abrir

habría.

3.^a persona del singular del condicional del verbo *haber*, usado como impersonal ["estar realmente en alguna parte"]: "En aquella reunión *habría* unas cincuenta personas".

abría.

(De abrir, del latín *aperire*).

3.^a persona del singular del pretérito imperfecto de indicativo del verbo *abrir* ["destapar un recipiente"]: "Cuando compraba latas de sardinas las *abría* con mucho cuidado para no derramar aceite".

habría (yo/él/ella), habrías, habríamos, habríais, habrían.

(En romance, de *habere*+*habebam*).

Como verbo auxiliar, acompañado de un participio, origina las formas del condicional compuesto del verbo al que corresponde el participio: "Habríamos ido a la reunión si nos hubierais avisado".

abría (yo/él/ella), abrías, abríamos, abríais, abrían.

(Del latín *aperiebam*, *aperiebas*, etc.).

Formas del pretérito imperfecto de indicativo del verbo *abrir* ["descubrir o hacer patente lo que está cerrado u oculto"]: "Siempre que llegaba tarde, *abría* la puerta con una llave maestra".

Forma del verbo haber y nombre de letra (v)

hube.

(Del latín *habui* > **haubi* > *ove* > *hube*).

Como verbo auxiliar, acompañado de un participio, origina la primera persona del singular del pretérito anterior del verbo al que corresponde el participio: "Apenas *hube finalizado* la cena, abandoné el restaurante".

v. Uve.

Nombre de letra del abecedario español: "Ver se escribe con *uve*".

[La *uve* representa, en la actualidad, el mismo sonido que la *b* en todos los países del ámbito lingüístico hispánico en los que se habla la lengua española. Su articulación es, por tanto, bilabial sonora, ya sea de realización oclusiva (en posición inicial absoluta o después de *n*: *vaso*, *envoltorio*) o fricativa (en posición intervocálica o en contacto con consonante líquida: *avícola*, *alveolar*, *arvejo* -guisante-). Es, pues, incorrecta la pronunciación labiodental de la *v*].



Forma del verbo haber y nombre (aya)

haya.

(Del latín *habebat*).

3.^a persona del singular del presente de subjuntivo del verbo *haber*, usado como impersonal: "No creo que *haya* clase mañana".

Como verbo auxiliar, acompañado de un participio, origina el pretérito perfecto de subjuntivo del verbo al que corresponde el participio: "¡Ojalá me *haya tocado* la lotería!".

aya.

(Del gótico **hagja*, "guarda").

Mujer encargada en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación: "Al carruaje de los señores seguía el de sus hijos, a los que acompañaba el *aya*".

La escritura de las diferentes personas del singular del presente de indicativo del verbo *haber* (he < latín *habeo*, has < latín *habes*, ha < latín *habet*, usado como auxiliar y acompañado de un participio para formar el pretérito perfecto de indicativo del verbo al que corresponde el participio, plantea dificultades ortográficas, al existir otras palabras homónimas de aquellas que se escriben de diferente manera. Se recogen, a continuación, todas estas palabras homófonas.

he/e/¿eh?, ¡eh!

he.

(Del latín *habeo*).

1.^a persona del singular del presente de indicativo del verbo *haber*. Como verbo auxiliar, acompañado de un participio, origina el pretérito perfecto de indicativo del verbo al que corresponde el participio: "*He vivido* una experiencia apasionante en mi viaje a Puerto Rico".

e.

Nombre de letra del abecedario español.

Representa un fonema vocálico medio anterior: "La *e* de *béisbol* -vocal abierta de un diptongo decreciente- lleva tilde por ser esta una palabra llana".

e.

(Del latín *et*).

Conjunción copulativa.

Se emplea en lugar de *y* ante palabras que empiezan por *i* o *hi*: "Padre *e* hijo se fueron juntos de vacaciones". No reemplaza a la *y* en principio de interrogación o admiración, ni cuando la palabra siguiente empieza por *y* o por la sílaba *hie*: "Y *Irene*, ¿tampoco vendrá hoy?", "Al derrumbarse el puente cayeron sobre la calzada piedras y *hierros*".

¿eh?/¡eh!

Interjección.

Se emplea para preguntar, llamar, despreciar, reprender o advertir: "No te metas en líos, ¿eh?", "¡Eh, Luis, acompáñanos al cine!".

has/as

has.

(Del latín *habes*).

2.^a persona del singular del presente de indicativo del verbo *haber*. Como verbo auxiliar, acompañado de un participio, origina el pretérito perfecto de indicativo del verbo al que corresponde el participio: "¿*Has cogido* las llaves del apartamento?".

as.

(Del latín *as*, *assis*).

Nombre.

1. En la baraja o el dado de póquer, elemento marcado con una sola señal: "Aunque echó sobre el tapete el *as* de bastos, perdió la partida".

2. Persona que sobresale de manera notable en un ejercicio o profesión: "Está hecho un *as* del motociclismo".

ha/a/¡ah!

ha.

(Del latín *habet*).

3.ª persona del singular del presente de indicativo del verbo *haber*. Como verbo auxiliar, acompañado de un participio, origina el pretérito perfecto de indicativo del verbo al que corresponde el participio: "El tren *ha llegado* con cinco minutos de adelanto".

a.

Letra del abecedario español, que representa el fonema vocálico abierto y central: "La palabra *cráter* lleva tilde en la *a*, por ser llana terminada en consonante *r*".

a.

(Del latín *ad*).

Preposición.

1. Precede al complemento directo cuando este es de persona determinada o está de algún modo personificado: "Respeta mucho *a sus padres*", "El gato perseguía *a un ratón*".
2. Precede al complemento indirecto: "Le regaló *a su hijo* un coche".
3. Indica la dirección que lleva o el término a que se encamina alguien o algo: "Iré *a Alicante* la próxima semana", "Este paquete va dirigido *a tu madre*". Se usa en frases elípticas imperativas: "¡*A la calle!*".
4. Precisa el lugar o tiempo en que sucede algo: "Los días laborables se levanta *a las seis de la mañana*".
5. Indica la situación de alguien o algo: "Colocaron el tresillo *a la izquierda* del ventanal".
6. Precede a la designación del precio de las cosas: "He comprado los tomates *-a 5 euros el kilo-*".
7. Da principio a muchas locuciones adverbiales: "*a oscuras*", "*a regañadientes*".
8. Precede a la conjunción *que* en fórmulas interrogativas con una idea implícita de apuesta o desafío: "*A que no eres capaz* de saltar por esa ventana?".
9. Puede equivaler a: *ante* ("A la vista del informe cesaron las críticas"), *con* ("Quien *a hierro* mata, *a hierro* muere"), *hacia* ("Se dirigió *a ellos* como una fiera"), *hasta* ("Pasó el río con el agua *a la cintura*"), *junto a* ("Extendió la toalla *a la orilla del mar*"), *para* ("Representación *a beneficio del asilo*"), *por* ("A instancias de sus amigos terminó el trabajo"), *según* ("Viste *a la moda*").

¡ah!

Interjección

Se usa para denotar pena, admiración, sorpresa o sentimientos similares: "¡*Ah...*, qué extraño me resulta verte por aquí!"

Son también homófonas las palabras *hay*, *¡ay!*, *ay*

hay, ¡ay!, ay

hay.

(De *ha* + *allí*).

3.ª persona del singular del presente de indicativo del verbo *haber*, usado como impersonal: "Hoy no *hay* clase, porque empiezan las vacaciones de Navidad".

¡ay!

Interjección.

Se usa para expresar muchos y muy diversos movimientos del ánimo, y más ordinariamente aflicción o dolor: "¡*Ay*, qué golpe me he dado contra la puerta!".

La construcción *ay* + *de* + *nombre* o *pronombre* denota pena, temor, conmiseración o amenaza: "¡*Ay* de mí! ¡No sé qué voy a hacer ahora!", "¡*Ay* del que mañana se retrase!".

ay.

Nombre (plural, *ayes*).

Suspiro, quejido: "Estaba en un puro *ay* de tanto como le dolía la espalda".

Formas del verbo haber y vocablos homógrafos correspondientes.

haber (verbo)/haber (nombre)**haber¹.**

(Del latín *habere*).

Verbo en infinitivo

(Usado como impersonal). Estar realmente en alguna parte: “*Haber* poco dinero en la caja es lo habitual”.

haber².

Nombre.

1. (Usado más en plural). Cantidad que se devenga periódicamente en retribución de servicios personales: “La empresa se retrasó unos días en el pago de los *haber*s a sus empleados”. (Sinónimos: *emolumento(s)*, *paga*, *sueldo* y *retribución*).
2. Cualidades positivas o méritos que se consideran en alguien o en algo, en oposición a las malas cualidades o desventajas: “Tiene en su *haber* una intachable trayectoria profesional”.
3. *Comercio*. Parte, de las dos en que se divide una cuenta corriente, en la cual se anotan las sumas que se acreditan o abonan al titular: “En el *haber* de su cuenta se efectuó un apunte de 2440 euros”. (En esta acepción, *haber* tiene como antónimo *debe*, una de las dos partes en que se dividen las cuentas corrientes, cuyas columnas comprenden todas las cantidades que se cargan al individuo o a la entidad a quien se abre la cuenta: “Ya está registrado en el *debe* de la cuenta el importe de las últimas compras en unos grandes almacenes”).

haya (verbo)/haya (nombre)**haya.**

(Del latín *habeat*).

3.^a persona del singular del presente de subjuntivo del verbo haber, usado como impersonal: (“Quizá *haya* fuertes tormentas esta tarde”).

Como verbo auxiliar, acompañado de un participio, origina el pretérito perfecto de subjuntivo del verbo al que corresponde el participio: “‘‘Espero que *haya venido* con buen talante”.

haya.

(Del latín [*materia*] *fagea*, “[madera] de haya”).

Nombre.

1. Árbol de la familia de las fagáceas, que crece hasta 30 m de altura, con tronco grueso, liso, de corteza gris y ramas muy altas, que forman una copa redonda y espesa, hojas pecioladas, alternas, oblongas, de punta aguda y borde dentellado, flores masculinas y femeninas separadas, las primeras en amentos colgantes y las segundas en involucro hinchado hacia el medio, y madera de color blanco rojizo, ligera, resistente, y de espejuelos muy señalados. Su fruto es el *hayuco*. “El *haya* es propia de clima húmedo”.
 2. Madera de **haya**: “Hemos comprado un cofre de madera de *haya*, que no pesa nada y es muy resistente”.
- Familia léxica: *hayal*, *hayedo*, *hayuco*.



Campaña 'Mide tu salud y gana calidad de vida'



EPI NUT
EPIDEMIOLOGÍA NUTRICIONAL

Campaña para adultos.
Para celebrar en el Colegio,
c/ Fuencarral, n.º 101, 3.ª
Gratuito para colegiados,
40€ para no colegiados.

Siempre es mejor
prevenir

¿Cómo están mis huesos?

¿Es correcta mi dieta?

El Colegio por la salud
de sus colegiados

¿Tendré problemas cardiovasculares?

Estoy a tiempo de mejorar

<http://salud.epinut.org.es>

✉ salud@epinut.org.es

Campaña para adultos, desarrollada a iniciativa del Colegio Oficial de Docentes, a través de un acuerdo con "EPINUT", grupo de investigación acreditado n.º 920325 de la Universidad Complutense de Madrid, que aporta las herramientas de estudio.

- ¿Quieres saber si tu dieta es la correcta?
- ¿Te gustaría evaluar tu condición nutricional?
- ¿Cuál es el estado de tus huesos?
- ¿Deseas averiguar tu riesgo cardiovascular?

¡Ahora lo tienes muy fácil!

Puedes comprobar que estás en forma o si te falta
"un pelín". ¡Ánimo! Conseguirlo está en tu mano.

Los participantes en esta campaña podrán conocer su estado de salud, a partir de varios indicadores.

Apúntate a esta iniciativa rellenando el boletín de inscripción en nuestra página web: <http://salud.epinut.org.es>

Indicador	¿Cómo lo medimos?
1. La calidad de tu dieta.	Mediante la encuesta <i>Prevención con Dieta Mediterránea</i> (PREDIMED)
2. El estado nutricional que resulta del balance entre la ingestión de alimentos y su utilización por parte del organismo.	A partir de sencillas medidas antropométricas, como la talla, el peso y el perímetro abdominal, se calculan, de manera personalizada, los índices biométricos más relevantes.
3. La composición corporal: cuantifica la grasa, la cantidad de músculo, el agua, etc.	Por medio de impedancia bioeléctrica.
4. La probabilidad de padecer un problema cardiovascular. (Optativo).	Con el cuestionario de Framingham simplificado. Previamente debemos medir la tensión arterial y conocer el nivel de tabaquismo, antecedentes familiares y la cantidad de colesterol total y triglicéridos (en una gota de sangre tomada del dedo).
5. La densidad ósea, fundamental para diagnosticar la posible osteoporosis.	Mediante la densitometría del calcáneo.
6. La capacidad vital, que es la cantidad de aire que expulsa una persona tras una inhalación máxima.	Soplando por un espirómetro.
7. La fuerza muscular en la mano.	Con un instrumento llamado dinamómetro.
8. La glucemia o nivel de azúcar en sangre, que previene el riesgo de diabetes. (Optativo).	En una gota de sangre tomada del dedo.



Todas las técnicas y métodos empleados son no invasivos e indoloros.

A cada participante se le entregará un informe detallado con las necesarias recomendaciones para mejorar su calidad de vida. También se podrá hacer un seguimiento de aquellas personas que lo soliciten.

Las actividades de medición, seguidas de informe y recomendaciones, se realizarán en las dependencias del Colegio Oficial de Docentes en Madrid, en c/ Fuencarral, n.º 101, 3.ª planta, durante el otoño de 2019.

Esta actividad tiene un coste de 20 € para las personas colegiadas o matriculadas en la Universidad de los Mayores del Colegio; está también abierta a cualquier otra persona interesada, por un importe de 40€.

Generación 2030

El Congreso de los Diputados adoptó, el 12 de diciembre de 2017, una Proposición no de Ley, con el respaldo de la casi totalidad de las fuerzas políticas, en la que se insta al Gobierno a “elaborar, aprobar y poner en marcha una estrategia de Desarrollo Sostenible para implementar en España la Agenda de Desarrollo 2030”.

FEDERICO BUYOLO

Director de la Oficina Alto Comisionado para la Agenda 2030 en el Gobierno de España



Cuando Jacques Dolores publicó el magnífico libro *La educación encierra un tesoro*, en 1996, posiblemente no alcanzaría a ver que, veinte años después, esa visión de la educación bajo el lema de “aprender a aprender” se iba a convertir en la única manera posible para hacer frente a los retos y oportunidades de un mundo globalizado e hiperconectado donde todo cambia con tanta rapidez, que es difícil asentar un acervo cultural sobre el que construir y asimilar todos estos cambios.



La Agenda 2030 es una oportunidad única para analizar nuestros avances en desarrollo sostenible, reflexionar sobre los retos a los que nos enfrentamos e impulsar con decisión su implementación en España

Pero no todos los cambios que hemos vivido han sido positivos, ni todos nos han ayudado a mejorar la calidad de vida de las personas. Desde que se puso en marcha la Agenda del Milenio, impulsada por el Secretario General de Naciones Unidas, Kofi Annan, hasta la

aprobación de la Agenda 2030, el 25 de septiembre de 2015, por parte de 194 países en Naciones Unidas, bajo el liderazgo de Ban Ki-moon, hemos vivido grandes avances sociales y económicos, pero sin embargo, también hemos sufrido los cambios de una sociedad global que ha llevado a un agotamiento en los modelos de producción y consumo capitalista, al acrecentamiento de la brecha en el acceso a los bienes públicos globales, a la devastación del planeta llegando incluso a poner en riesgo su propia sostenibilidad o al incremento de la desigualdad, ya no solo entre países, sino además entre personas.

Una desigualdad esta que ya no es territorial, sino que, además, se ha convertido en social, económica y generacional. Hoy los jóvenes están convencidos de que vivirán en peores condiciones y con menos oportunidades que sus padres. La quiebra de la igualdad de oportunidades rompe con las normas básicas de convivencia presentes y futuras, una desigualdad que merma la calidad de vida de las personas y el avance de las sociedades. Luchar contra la desigualdad para que nadie quede atrás solo será posible si ponemos en marcha la transformación del mundo en que vivimos bajo los principios de un desarrollo sostenible inclusivo.

El historiador y escritor Yuvel Noah Harari, en su primer libro *–Sapiens. De animales a dioses–*, señala que los grandes avances de la humanidad se han producido cuando concurren dos cuestiones fundamentales: un utopía y la voluntad de todas las personas en colaborar para conseguirla. En el momento en que nos encontramos, y tras un crisis mundial que ha roto con un modelo de crecimiento económico que ligaba erróneamente crecimiento y desarrollo social sin tener en cuenta la merma del medioambiente, se abre una oportunidad de transformación ineludible. Es necesario que trabajemos en atajar los problemas que nos han llevado al aumento exponencial de la desigualdad y a la devastación de los recursos naturales de un planeta finito, desde una idea de sostenibilidad y una alianza global de todas y de cada una de las personas e instituciones.

Para hacer frente a estos retos y aprovechar las oportunidades que tenemos por delante, es necesario avanzar, de manera coordinada entre todos, hacia una acción compartida para un desarrollo sostenible que no deje a nadie atrás. Este desarrollo ha de conjugar necesariamente las tres dimensiones de la sostenibilidad: económica, social y medioambiental, desde una acción integral e integrada. Actuaciones que se sustenten en los principios de eficiencia y equidad. La eficiencia, entendida como el uso razonable de los recursos finitos del planeta, y la equidad, como vector que permita garantizar que nadie se quede atrás y que todas las personas tienen acceso a los recursos necesarios para desarrollar su proyecto de vida.

Educación 2030



Alto Comisionado para la Agenda 2030

El 25 de septiembre de 2015, España se comprometió con el cumplimiento de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Tú, también estás incluido, el Alto Comisionado para Agenda 2030 trabaja para conseguir los 17 objetivos definidos.

¿Por qué es importante la Agenda 2030?

■ Persigue un desarrollo sostenible en tres dimensiones:

- social
- económica
- medioambiental.

■ Es universal, de aplicación en todos los países.



■ Aspira a erradicar la desigualdad.

■ Centrada en:

- planeta
- personas
- prosperidad
- paz
- alianzas.

Una oportunidad para España



■ Desde un enfoque multiactor y multinivel que involucre a todos en su implementación: Gobierno, CCAA, ONGs, sociedad civil.

■ Con un enfoque integral en temas como cambio climático, migración y desigualdad.

■ Mediante un nuevo contrato social global, referente ético y operativo, para todos los Gobiernos y para toda la ciudadanía.

¿Cuáles son las funciones del Alto Comisionado?

■ Realizar el seguimiento de las actuaciones de los órganos competentes de la Administración General del Estado para el cumplimiento de los ODS y la Agenda 2030.

■ Evaluar, verificar y difundir el grado de avance en el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030.

■ Impulsar la elaboración de los sistemas de información y estadística necesarios para acreditar los avances en la consecución de los objetivos de la Agenda 2030.

■ Impulsar la elaboración y desarrollo de los planes y estrategias necesarios para el cumplimiento por España de la Agenda 2030.

■ Colaborar con el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación en la interlocución internacional de España en materia de implantación global de la Agenda 2030.



GOBIERNO DE ESPAÑA



La Agenda 2030 es, ante todo, un compromiso ético global, una visión compartida y construida a través de la participación de cientos de países, miles de organizaciones y millones de personas que han puesto de relieve una voluntad inequívoca de hacer sostenible el planeta para que todas las personas puedan desarrollar su proyecto de vida. La Agenda 2030, con sus 17 objetivos y 169 metas, es más que un plan estratégico o un plan de acción; es, ante todo, un nuevo lenguaje universal que une a todas las personas en un fin mayor: lograr economías éticas, sociedades inclusivas y la sostenibilidad ambiental del planeta.

En un mundo global en el que el cambio es la única constante que vamos a vivir, se hace necesario generar las certidumbres que permitan avanzar hacia un desarrollo sostenible inclusivo. La mejor manera de predecir el futuro es liderarlo. Avanzar hacia modelos compartidos donde la acción de los diferentes actores repercuta en el avance solidario de todos. La solidaridad es algo más que una aportación a una organización o la compasión hacia el otro; es, fundamentalmente, el compromiso ético individual con el desarrollo colectivo global. Una acción conjunta de trabajar por un bien común bajo los principios del desarrollo sostenible.



Para hacer frente a estos retos y aprovechar las oportunidades que tenemos delante, es necesario avanzar de manera coordinada entre todos, hacia una acción compartida para un desarrollo sostenible que no deje a nadie atrás

Compartir valores, principios y propósitos en un mundo global requiere que los diferentes actores dispongan del mismo lenguaje, de los mismos valores y de los mismos principios. Desde esta visión compartida, ya definida a través de la Agenda 2030, tenemos la oportunidad de generar ecosistemas de transformación para lograr un avance multiplicador donde el resultado sea la mejora y ampliación de los derechos y libertades, individuales y colectivos, para que todas las personas puedan desarrollar su proyecto de vida.

Esta definición de principios, valores y acciones establecen la base de actuación para la determinación de un nuevo "contrato social global" para la gober-



nanza mundial. Un contrato de ética y solidaridad que otorgue certidumbre a un mundo que vive el cambio como una constante permanente que amenaza la subsistencia del planeta y la igualdad de oportunidades de todas las personas. La Agenda 2030 representa la renovación del compromiso de los pueblos por un multilateralismo incluyente que ahora, además, se convierte en valores y principios humanistas que sustentan este nuevo "contrato social global" de transformación y avance inclusivo mediante la generación de una alianza multiactor y multinivel mundial.

Lograr esta transformación, tan necesaria como compleja, requiere un empoderamiento de la ciudadanía, otorgar a las personas, como sujetos individuales y como entidad social de colectividades, el papel de actores principales, no solo en la participación o toma de decisiones, sino además, en la ejecución, evaluación y redefinición de las actuaciones para realizar con una visión de largo recorrido y acciones directas sobre la realidad por transformar. En este sentido, el empoderamiento de la ciudadanía ha de ser el vector que permita avanzar hacia modelos de convivencia y crecimiento de las sociedades en todos y cada uno de los aspectos. Un fortalecimiento que pasa por un empoderamiento cultural, económico y social de las personas.

Por ello, debemos apostar por una educación que sobrepase el marco normativo y formal y que se configure como un eje vertebrado de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Un modelo educativo de humanismo transformador

basado en el bien común donde las personas no queden detrás de los avances tecnológicos, sociales o económicos, sino al contrario, que tengan las capacidades y conocimientos necesarios para liderar estos cambios. La educación permite a las personas actualizar sus habilidades, reforzar sus conocimientos y adquirir nuevas competencias no solo para afrontar los retos, sino también para liderar su futuro. La educación se convierte en el principal vector de empoderamiento.

Entender el mundo en que vivimos, comprender los resortes y mecanismos que gobiernan un mundo cada vez más complejo y globalizado otorga a las personas la capacidad para ser conscientes de cómo actuar e integrarse en esta realidad. La cultura no puede ser entendida como un elemento de conflicto, como una barrera para que las personas se entiendan, independientemente de dónde hayan nacido o vivan, sino como integradora del pensamiento diferente y de la convivencia de los pueblos. Empoderar a la ciudadanía culturalmente significa precisamente eso: sentir que la cultura es la base, el instrumento y el objetivo de la transformación que estamos emprendiendo con base en la Agenda 2030. Una cultura de paz, de convivencia, de presente y de futuro para transitar desde la herencia cultural diversa a un desarrollo sostenible inclusivo de valores humanistas.

Las sociedades avanzadas se construyen bajo el principio de que nadie se quede atrás. La lucha contra la pobreza y la desigualdad son factores claves para que

el empoderamiento personal y cultural de la ciudadanía sea el motor de avance y desarrollo del proyecto de vida personal. Garantizar los recursos económicos, así como el acceso a los bienes públicos básicos, promueve que las personas puedan hacer de su vida, un proyecto cargado de dignidad y libertad. En un momento en que vivimos el fenómeno de trabajadores pobres, es necesario entender que la prosperidad social y la inclusividad no puede permitir una economía que no esté sostenida bajo principios éticos. Una economía ha de estar al servicio del progreso social de las personas y de la prosperidad de los pueblos.

Pero estos tres elementos, aun cuando constituyen la base de la transformación, no son suficientes. Las personas han de ejercer su papel como ciudadanos en un mundo global. En un momento en el que todo se globaliza –economía, terrorismo, política, comercio...–, se hace más necesario que la ciudadanía vea en el mundo su espacio de desarrollo. Frente a los territorialismos excluyentes, los fanatismos sectarios y la incomprensión del otro, tenemos que apostar por aquellos valores que nos han otorgado el momento más importante de paz y de progreso en la historia moderna. Para ello, las personas han de ejercer su papel de liderazgo como agentes de transformación. Las grandes transformaciones vendrán de la mano de las personas, de una acción conjunta con una visión clara. Un cambio de paradigma en las relaciones sociales que permita el equilibrio de fuerzas en un mundo dominado por la economía de los pocos, frente a la pobreza de la inmensa mayoría. Una ciudadanía crítica y reivindicativa, pero

sobre todo, una ciudadanía activa y transformadora que ponga en marcha todas las actuaciones necesarias para construir un mundo mejor.

No podemos obviar que este cambio, esta transformación social, cultural y económica hacia un desarrollo sostenible inclusivo, solo podrá llevarse a cabo a través de un modelo de educación humanista de valores y principios que emanen de la ilustración. Educar para hacer de esta sociedad un espacio de convivencia y prosperidad. Una educación permanente a lo largo de la vida como derecho fundamental que otorgue las capacidades necesarias a las personas para ser agentes de transformación social y económica.

Disponemos de los recursos necesarios. Tenemos establecidos los principios y la hoja de ruta para lograr un desarrollo sostenible. Sabemos que el progreso y la prosperidad vendrán a través de la generación de cooperaciones radicales entre distintos actores, instituciones y personas. Necesitamos atajar la emergencia climática, afrontar la desigualdad como una lucha para que nadie se quede atrás y, además, tendremos una economía con valores éticos que esté al servicio del desarrollo de

los pueblos. En definitiva, necesitamos una nueva generación de personas de todas las edades, en todos los lugares del mundo, con distintas responsabilidades y con el compromiso compartido de trabajar juntos bajo los principios de un nuevo “contrato social global” que no solo acabe con todos estos problemas, sino que, además, convierta nuestro planeta en un lugar sostenible de justicia y prosperidad.

El mismo día en que se aprobaba la Agenda 2030 en Naciones Unidas, el 25 de Septiembre de 2015, nacieron en España un total de 1011 niños y niñas. En el año 2030 se estipula que en el planeta seremos aproximadamente 8500 millones de personas, el mismo año en el que esos niños y niñas cumplirán 15 años. No podemos cargar sobre ellos la responsabilidad de revertir la actual situación de insostenibilidad. Depende de todos y de cada uno de nosotros, de nuestra decidida acción hoy por hacer real aquello que acordamos hace ahora 4 años.

Una ciudadanía crítica y reivindicativa, pero sobre todo, una ciudadanía activa y transformadora que ponga en marcha todas las actuaciones necesarias para construir un mundo mejor

No hay tiempo, porque no hay otro planeta. Lo que sí que hay, y cada vez más, es una voluntad firme y un compromiso ético de millones de personas para hacer este mundo sostenible bajo los principios de un humanismo transformador. La Generación 2030 no está limitada a una edad, ni tan siquiera a una década: es el movimiento de millones de personas e instituciones que están trabajando para hacer real un desarrollo sostenible inclusivo donde nadie se quede atrás. ■





La Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes, con Mercedes Marín.

La directora general de Bilingüismo y Calidad de la Comunidad de Madrid recibe a la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes

Varios representantes de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes de Madrid han mantenido una reunión de trabajo con la nueva directora general de Bilingüismo y Calidad de la Comunidad de Madrid, Mercedes Marín.

Durante la reunión, el decano del Colegio, Roberto Salmerón, ha expuesto a Mercedes Marín las nume-

rosas actividades que realiza la institución, especialmente en materia de formación del profesorado, en el marco del convenio que ambas instituciones mantienen desde hace años.

Además, María Luisa Ariza y Carmen Sánchez, coordinadoras del Seminario de Inglés del Colegio, han compartido con la directora general su punto de vista sobre la didáctica de la materia y han manifestado su

apoyo al programa de enseñanza bilingüe que aplica la Comunidad desde hace años.

Por su parte, la responsable de Bilingüismo y Calidad de la CM se ha manifestado dispuesta a seguir colaborando con el Colegio en iniciativas como la convocatoria de Premios Trabajo Fin de Máster –que se convocan desde hace tres años con el respaldo institucional de la Comunidad–, y con el nuevo Premio Trabajo Fin de Grado, que se ha diseñado para los alumnos de las facultades de Educación. También ha manifestado su interés en conocer los criterios aportados en la Guía para la Elección de Centro, que el Colegio publicó la pasada primavera.



Roberto Salmerón y Mercedes Marín directora general de Educación.

ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR



- › Comenzamos las actividades el **miércoles día 2**, a las 12,00 h., con la conferencia de Historia impartida por María Pérez Rabazo. Tema: "Historia de Francia".
- › **Jueves día 3**, a las 11,30 h., reunión del Club de Lectura. Presidido por Mercedes Dubois.
- › **Martes días 8 y 29**, a las 12,00 h., conferencia de Arte impartida por Elisa Izquierdo.



- › **Martes día 22**, excursión a Zaragoza.
- › **Los miércoles días 23 y 30**, a las 12 h., María Pérez Rabazo continuará las conferencias de Historia.
- › **Entre los días 7 al 16 de octubre**, se llevará a cabo el viaje a Etiopía. Por lo tanto, las actividades de esos días quedarán suprimidas.



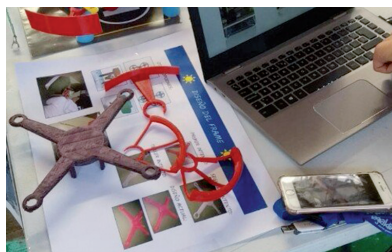
LA FERIA AÉREA



El proyecto *Feria Aérea* llega al instituto Diego Velázquez en el verano del 2018 de la mano de Alliot Arte y Ciencia, empresa dedicada a la divulgación científica a través del arte. Buscan institutos interesados en participar en un proyecto con drones que pueda financiarse a través de entidades locales, como el Ayuntamiento de Torrelodones. Antes de cerrar el curso escolar 2017-2018, el departamento de Tecnología del instituto queda emplazado para la presentación del proyecto que tendrá lugar en el mes de septiembre.

Daniel Erice, gerente y hombre orquesta de la empresa Alliot, nos visita con el gancho perfecto, un dron construido a partir de un bumerán. El proyecto consiste en que los estudiantes participantes aprendan a montar un dron e ideen una aplicación que tenga un impacto positivo en su localidad, solucione alguna problemática concreta o ponga en valor algún aspecto del municipio. Para ello, el equipo de formación de Alliot, a través de la plataforma *e-learning* de El Caleidoscopio, con sede en Valencia y dedicada también a proyectos de ciencia y cultura, formará al profesorado con 30 horas lectivas y homologadas por el Centro Territorial de Innovación y Formación Oeste (CTIF) de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, y que se impartirán en diferentes fechas del primer trimestre del curso 2018-2019 en la Universidad Autónoma de Madrid. A partir de ahí, los profesores forma-

rán a los estudiantes en la búsqueda de la aplicación y la creación del dron. Al final del curso deberán presentar sus trabajos en la Universidad con una exposición oral o vídeo, un stand y una demostración de vuelo.



No fue necesario pensarlo mucho. El proyecto tenía muchos de los ingredientes que pretendemos transmitir a nuestros alumnos a través de la Tecnología: identificar una necesidad social, idear una solución a través de la Tecnología y la innovación, desarrollar la idea, construirla y divulgarla. Un proyecto muy completo, y que se amolda perfectamente al objetivo y contenido de la asignatura de Proyectos de Tecnología, Programación y Robótica, que se imparte en el instituto en 4.º de ESO como materia optativa. En este nivel, los alumnos pueden aplicar conocimientos adquiridos a lo largo de etapas anteriores, incluso en diferentes disciplinas, en un proyecto completo que empieza en la necesidad y termina en el objeto tecnológico y en su impacto social. Los alumnos dejan de ser meros usuarios de la tecnología para convertirse en intervinientes necesarios para mejorar el entorno en el que viven a partir de conocimientos que pueden estar a su alcance.

Además de la formación, el Caleidoscopio nos facilitó un kit de componentes para construir dos mini drones y un quad que los profesores aprendimos a montar durante la fase de formación; el soporte técnico y el seguimiento durante el tiempo que trabajamos con los alumnos así como la organización de La Feria Aérea, evento de presentación de trabajos que tuvo lugar en la Universidad Autónoma.

Uno de los objetivos principales del proyecto y, por tanto, de la asignatura en 4.º de ESO, es que los alumnos experimenten cada una de las etapas del proceso tecnológico como una manera de integrar los conocimientos teóricos adquiridos en niveles anteriores, es de-





cir dotarlas de sentido a través de la práctica. El alumno no contesta a una pregunta formulada de la que ya se conoce la solución, sino que las respuestas pueden ser varias con diferentes implicaciones y distinto recorrido.

Una vez presentada a los alumnos la necesidad o el problema tecnológico que tenemos que resolver, es el turno de las ideas. A través de la metodología del torbellino de ideas (*brainstorming*), trabajando en parejas se busca concretar la finalidad del dron, dado que será determinante en las fases posteriores de diseño y construcción. No sería lo mismo diseñar un dron destinado a fotografiar infraestructuras que aquel destinado a proporcionar material para un primer rescate en zonas escarpadas o aquel cuya finalidad sea detectar incendios. A pesar de ser una técnica que conocen bien, el clásico *brainstorming* es un método que siempre arroja resultados positivos con los alumnos. Las ideas se multiplican exponencialmente y se abre un interesante campo para argumentar desde la lógica, la técnica y el conocimiento, y para encontrar así una solución óptima entre las posibles. En su investigación para elegir un fin social o medioambiental se barajaron posibilidades como la recogida de basuras, la detección de fumadores en lugares no permitidos, el estudio topográfico o cartográfico, el reparto de un botiquín para casos de emergencias no muy graves de salud o el registro del vuelo de aves. Se debatieron ventajas y desventajas, y se decidió reducir a dos las líneas de posibles

aplicaciones del dron: la detección de incendios y el rastreo de la población de jabalíes en Torrelodones para prevenir el acercamiento de los mismos a núcleos urbanos.

Es la hora del desarrollo de la idea, de investigar y documentarse, empezando por la legislación, actualmente en desarrollo; ¿qué se puede y qué no se puede hacer con un dron? Se invita a que los alumnos reflexionen sobre las consecuencias de la innovación tecnológica y sus posibilidades, como pueda ser el pilotaje de drones, una salida profesional que, gracias al desarrollo tecnológico los estudiantes de 4.º de ESO, pueden empezar a contemplar. Y es lo que Beatriz de Mena Sánchez, del grupo UMILES, dedicado a los sistemas aéreos no tripulados, vino a contar a los alumnos del Diego Velázquez, dentro de esa fase del desarrollo que es conocer el estado de la técnica a través de la consulta a expertos. UMILES es un grupo empresarial que se funda en el año 2016 para ofrecer un servicio integral de RPA (*Remotely Piloted Aircraft*) desde la operación, fabricación, ventas, mantenimiento, formación, consultoría técnica y servicios comerciales, entre otros, convirtiéndose en una excelente oportunidad para los alumnos de nuestro instituto de conocer y poder asomarse a una empresa de reciente creación al amparo del rápido desarrollo tecnológico de la última década.

Además de poder contemplar de cerca una de las aeronaves que UMILES utiliza en alguno de sus trabajos, así

como de poder pilotar otra por el taller de Tecnología, los alumnos tuvieron la ocasión de formular preguntas en relación a su proyecto y al pilotaje de drones. La elección de ponentes que hacemos como docentes tampoco es casual: una ingeniera aeronáutica y una licenciada en marketing empresarial son las mujeres encargadas de transmitir a nuestros alumnos las importantes y amplias posibilidades que empieza a ofrecer el mundo dron para todos. El objetivo es claro, motivar y despertar el interés de nuestras alumnas por las carreras técnicas.

Le toca el turno al diseño, en la secuencia de actividades que supone el desarrollo de todo producto. Los minidrones vienen con un *frame* (una carcasa) que soporta el resto de componentes eléctricos y electrónicos, pero para el *Quad Drone* será necesario diseñar una estructura que soporte el peso de todos los componentes sin añadirlo en exceso y permita que se sustente en el aire de la manera más equilibrada y controlada posible. Entra en juego lo aprendido respecto al diseño y la impresión 3D, ya que a través de *software* como *Tinkercad*, *FreeCad* y *OpenScad*, los alumnos deberán obtener un diseño imprimible en PLA en las impresoras del instituto. Esta vez no se trata de un ejercicio de entrenamiento con una pauta guiada, como sucedía en 2.º o en 3.º de ESO; esta vez se trata de usar la tecnología para avanzar en el desarrollo de un producto teniendo en cuenta unos condicionantes previos o condiciones de contorno: es necesario alojar una cámara y



que el resto de componentes no obstaculicen su visibilidad, soportar el peso de una batería de 12V, incluir un motor paso a paso para aumentar la funcionalidad del dron, proteger las aspas de los motores y facilitar el aterrizaje; todo un reto. Los alumnos trabajan la búsqueda de información para navegar por los repositorios de objetos 3D para encontrar el *frame* más adecuado. Ninguno va a adaptarse a todos los condicionantes, por lo que se hace necesario rediseñar o adaptar los modelos encontrados a partir del *software* mencionado y proceder al *slicing* o laminado usando programas como *Repetier* o *Cura* hasta obtener el soporte inicial. Es decir, de aquí en adelante, el alumno utilizará diferentes herramientas de *software* para el desarrollo de su proyecto, así como para su posterior comunicación y divulgación, resaltando de nuevo el hecho de que no lo hace dentro de los límites de una unidad didáctica o de un ejercicio concreto, sino conectado a la secuencia de un proyecto; un proyecto que pasa a su fase siguiente: la construcción.

La etapa de construcción es la fase más enriquecedora y de la que más disfrutan los alumnos, pero puede ser también la fase más frustrante si no conseguimos hacerles ver la importancia del inevitable error en el aprendizaje. Protectores de hélice que impiden el giro de las mismas, *frames* demasiado pequeños, soportes sin el tamaño de hueco necesario para la cámara, soldaduras que no salen bien, cables que se parten, circuitos que se queman... Cada error es una posibilidad de mejora o una oportunidad

para resolver un problema, objetivo final que perseguimos como docentes de la asignatura de Tecnología. Cuantas más veces se produzcan, más ocasiones de aprender crearemos.

A lo largo de esta etapa recordamos con nuestros alumnos la importancia motivadora del trabajo manual, que parece alejarse cada vez más del currículo; como ayuda a la concentración de los alumnos, a que cooperen entre ellos y a que incluso se relajen mientras liman los sobrantes de la impresión 3D, taladran los orificios olvidados en el diseño o sueldan cables de conexión a la placas de control.

Sin embargo, no hay nada tan gratificante como una prueba de evaluación positiva. Conseguir que los minidrones que han construido vuelen por el largo pasillo del Diego Velázquez y que repitan su hazaña varias veces es el premio a la perseverancia. El pilotaje del dron es el momento en el que los profesores nos convertimos en alumnos y les cedemos el mando. Es difícil superarles en créditos de videoconsola y es una retroalimentación muy positiva para ambos.

No está todo hecho todavía. Los alumnos deben comunicar y divulgar su idea mediante el diseño de pósteres para un stand, la realización de un vídeo y una presentación que tendrán que defender en un entorno y ante un público distinto: los equipos de siete centros de educación madrileños que se darán cita en la Facultad de Filosofía y Letras y en



el Pabellón Deportivo de la Universidad Autónoma de Madrid. Nuestros alumnos tuvieron que utilizar sus herramientas comunicativas como cierre final de un proyecto ya de por sí muy completo. Los estudiantes muestran en esta etapa al resto de participantes los fines sociales o medioambientales y la creatividad que han depositado en sus artefactos voladores, además de realizar una ponencia explicando cómo han gestionado el proyecto, así como una exhibición de vuelo. Continúa, por tanto, el aprendizaje, tanto para alumnos como para nosotros los profesores, a través de la presentación de las soluciones de otros centros. El formato *Feria* resulta muy interesante, al reducir la competitividad a la que estamos acostumbrados y apoyarse más en la comunicación y divulgación como etapa final del proceso. Lo importante es llegar.

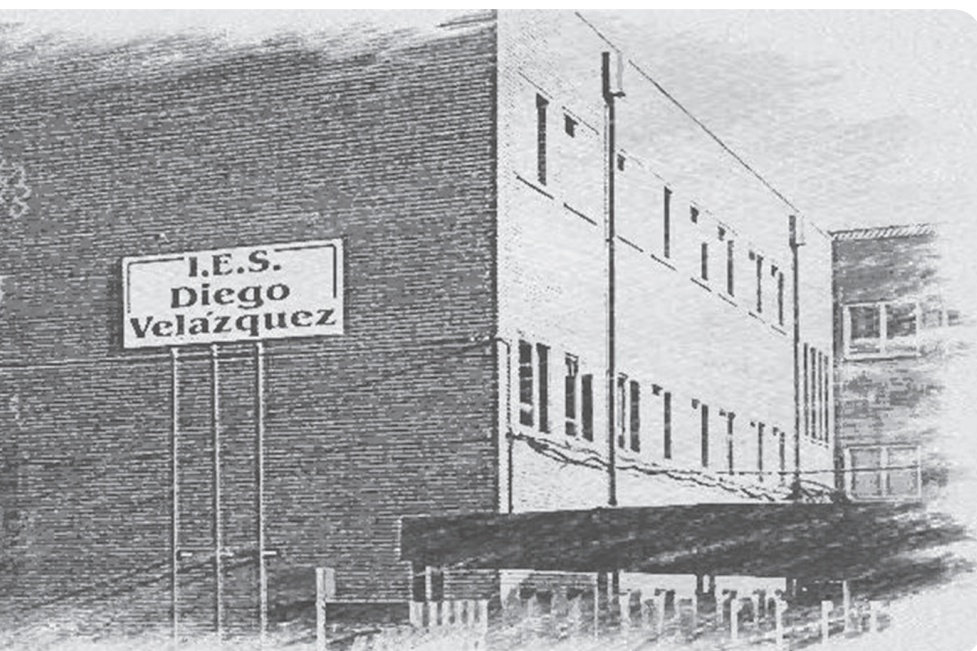
La Feria Aérea es un proyecto de innovación educativa que busca fomentar los conocimientos tecnológicos entre jóvenes de 12 a 18 años para que aprendan a construir drones con un fin social o medioambiental. Dicho proyecto constituye una excelente base para aportar soluciones a las diferentes realidades locales, además de haber resultado enormemente didáctico tanto para alumnos como para profesores, pues permite poner en juego y en valor diferentes metodologías y herramientas de aprendizaje. La mejor evidencia de la valoración positiva de esta experiencia es el hecho de que volveremos a participar en el proyecto con el objetivo de mejorarlo y aprovechar todas las oportunidades de innovación, motivación y aprendizaje que ofrece. ■

Eva Alonso Muñoz

Profesora del Departamento de Tecnología
IES Diego Velázquez de Torrelodones

Para visualizar el vídeo de la actividad:

<https://mediateca.educa.madrid.org/video/nyk26ejbhcaj8tar>



"TODOS EDUCAMOS"



El debate de la asociación "Educación Abierta" para los próximos tres años

EVA TEBA. Vocal de la Junta de Gobierno del CDL

La Asociación Educación Abierta continúa fiel a su espíritu de construir un espacio de relación y debate en torno a la transformación educativa como elemento para construir una sociedad más democrática, más solidaria y más justa. Este año 2019 ha dado el pistoletazo de salida a un nuevo proyecto que lleva por título "Todos educamos". Tal como sucedió ya con "Calmar la educación", su iniciativa anterior, se trata de promover un diálogo con todos los agentes sociales para reflexionar y debatir, abierto a todos aquellos interesados en participar. La Asociación Educación Abierta celebra cada trimestre encuentros de libre asistencia, de cuyas conclusiones da cumplida cuenta en el blog de su portal en Internet (<https://educacionabierta.org/>). El objetivo final de este proyecto que acaba de iniciarse es construir, entre todos los participantes, un catálogo de 100 preguntas críticas para el futuro de la educación, que será debidamente documentado y compartido, paralelamente a como ya sucedió con "Calmar la educación", cuyo libro

digital se puede descargar gratuitamente desde el sitio Web de Educación Abierta.

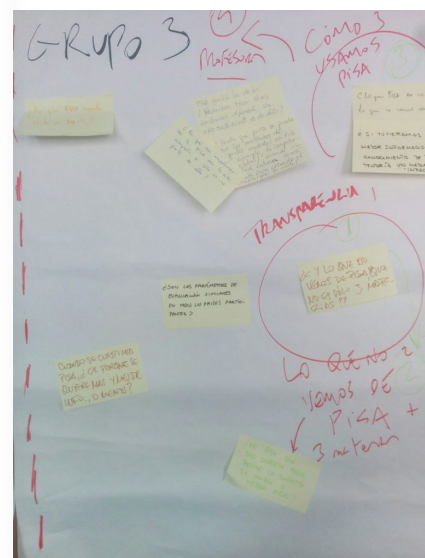
"Todos educamos" parte de la premisa de que cada uno de nosotros, como ciudadanos, tenemos una responsabilidad compartida y un compromiso con la educación de los que no nos podemos evadir. Cito textualmente las palabras de la presentación del proyecto: "(...) desde la posición que ocupemos y los intereses que defendamos, todos compartimos con los profesionales de la educación la responsabilidad de que nuestros niños y jóvenes adquieran los valores propios de una sociedad democrática, los conocimientos necesarios para su desarrollo personal y profesional, y la capacidad para aprender a lo largo de la vida." Para los próximos tres años, la Asociación se propone reflexionar y debatir sobre las tareas que están llamadas a desempeñar los centros educativos en un mundo como el actual, crecientemente globalizado, diverso e inestable, en el que la competencia de "Aprender a aprender" es cada vez más

relevante para el futuro de las personas y de las sociedades.

Los encuentros trimestrales, que se celebran en Madrid, se plantean como un monográfico sobre un tema relevante y actual. En ellos, miembros de la Asociación o expertos invitados explican sus experiencias y comparten sus ideas para generar *a posteriori* una rica conversación con los asistentes al acto. El primero de los encuentros celebrados este año tuvo lugar el pasado 23 de febrero en la Fundación Botín, y llevó por título "Los datos, más allá de la educación".

"TODOS EDUCAMOS" PARTE DE LA PREMISA DE QUE CADA UNO DE NOSOTROS, COMO CIUDADANOS, TENEMOS UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA Y UN COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN DE LOS QUE NO NOS PODEMOS EVADIR

La intención de esta primera sesión era plantear preguntas, identificar dilemas y cuestiones relevantes para reflexionar en torno a la relación entre la tecnología y la educación, centrando la mirada en los datos tecnológicos, su gestión, sus potenciales ventajas y sus inconvenientes dentro del sistema educativo. Varias empresas del mundo educativo expusieron sus propuestas mientras docentes, estudiantes de Magisterio y Pedagogía, responsables TIC de los centros, y personas pertenecientes a las administraciones plantearon sus preocupaciones y preguntas. En este encuentro tuvo lugar, por





ejemplo, la presentación de A²O, el primer producto de aprendizaje adaptativo del mercado editorial español, presentado por Santillana Lab. Se discutieron además, entre otras cuestiones, cómo construir la escuela digital segura (dado que no parece que se esté poniendo el suficiente énfasis en la formación en salud digital ni en docentes ni en el alumnado), o sobre si las pantallas nos aíslan o nos comunican.

El segundo encuentro dentro del marco de “Todos Educamos” ha sido la jornada “Lo que PISA no ve”, celebrada el pasado 11 de mayo en MediaLab Prado. “Lo que PISA no ve” tenía como propósito iniciar un diálogo rico, que se completará con investigación y encuentros en los próximos tres años, sobre el papel que la evaluación tiene como palanca fundamental de la transformación educativa que necesitamos como sociedad. A la cita acudimos casi un centenar de profesionales y bastantes estudiantes de bachillerato y grados. De las mesas de debate surgieron numerosas cuestiones sobre la evaluación “real” que precisa el sistema, los centros educativos, el profesorado y el alumnado, para mejorar en su realidad cotidiana.

Es obvio que, al elegir cómo y qué evaluamos, o qué modelo de evaluación se lleva a cabo (fundamentalmente, el elegir entre sumativa o formativa), estamos también eligiendo un modelo de sociedad y unos valores determinados. De esta forma, se está condicionando el tipo de educación que queremos y sus fines. ¿Se aprende para mejorar o solo para aprobar? La evaluación no es jamás un proceso aséptico, únicamente técnico. Tiene un componente ético y social que no podemos ni debemos obviar. Aquel que evalúa puede estar llevando a cabo un ejercicio



TRAS LA INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN DE LAS TRES PONENCIAS, COMENZÓ EL TIEMPO PARA LAS SIETE MESAS SIMULTÁNEAS DE DEBATE. LOS PARTICIPANTES ROTABAN, CADA 20 MINUTOS, PARA PODER CONTRIBUIR EN CADA UNA DE ELLAS

de poder que no siempre busca enriquecer el proceso de aprendizaje, sino estigmatizar el error o castigarlo, mientras que la palabra evaluar debería ser entendida como “poner en valor”.

El formato de la jornada fue un gran acierto. Tras la bienvenida e inauguración a cargo de Alfonso González Hermoso de Mendoza, como Presidente de la Asociación Educación Abierta, y de Carlos Magro Mazo, su Vicepresidente, tomaron la palabra tres personalidades del mundo educativo con visiones diferentes que ofrecían un sano contrapunto, muy útil para generar el debate posterior: Carmen Tovar, directora del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), defendió ante los presentes la importancia de las

evaluaciones externas (PISA, TALIS, PIRLS...) para el diseño de políticas educativas y la toma de decisiones fundamentadas.

A continuación tomó la palabra Flor Cabrera, Catedrática de la Universidad de Barcelona, que compartió su visión de la evaluación como un espacio de creación de ciudadanía. La evaluación solo podrá convertirse en un espacio de diálogo si el docente cede parte del poder que se ejerce al evaluar.

Cerró la triada de ponencias Javier Cortés, orientador y autor del blog Revolución, que insistió en que no se debe olvidar la dimensión técnica de la evaluación, en equilibrio con su carácter ético. Señaló además la falta de transdisciplinariedad en las instituciones educativas y en su modo de evaluar: “la evaluación por competencias no existe. No es funcional. Los profesores evalúan sus asignaturas”.

Tras la invitación a la reflexión de las tres ponencias, comenzó el tiempo para las siete mesas simultáneas de debate. Los participantes rotaban, cada 20 minutos, para poder contribuir en varias de ellas. Algunos de los temas tratados fueron: ¿Para qué evaluamos?. Evaluar para la Bondad y la Libertad. Evaluar para transformar la sociedad. Evaluar para la convivencia y los derechos civiles. Evaluar para la creación de empleo. Para transformar el aula y el centro...

Seguiremos muy pendientes de este prometedor proyecto puesto que, como dice Carlos Magro en su último post en Educación Abierta, estamos obligados a tomar postura y despertar. Necesitamos saber para qué y a quién sirven nuestros datos educativos. Si bien es cierto que debemos ser capaces de diseñar sistemas que mejoren y ayuden en el proceso de aprendizaje, no es menos importante que debemos garantizar el futuro y los derechos de todos por una educación de verdadera calidad. ■



EUROCOLEGIO CASVI

Avda. del Castillo, 27. 28670 Villaviciosa de Odón, Madrid. Tel.: (+34) 91 616 22 18. casvi@casvi.es

JÓVENES CON VENTAJA

Los padres buscan siempre lo mejor para sus hijos. Por eso, elegir el mejor modelo educativo para ellos es su prioridad. Un modelo que los lleve a conseguir un futuro plagado de éxitos. Un modelo que, tras su paso por el colegio, les ponga en ventaja con respecto al resto, tanto en la universidad como en su vida profesional.

Así sucede con el modelo educativo que se ofrece en el Colegio Privado Internacional Eurocolegio Casvi, en Villaviciosa de Odón (Madrid). “El niño que viene a nuestro colegio, desde un año, está dentro de una metodología que no se ha elegido al azar. La impulsada desde IBO (Organización Bachillerato Internacional)”, cuenta Pablo Martín, Jefe de estudios de este centro escolar. “Una metodología que está muy organizada y sincronizada año a año. Que emplea las inteligencias múltiples no porque sean una moda. Que está adaptada al alumno de hoy con un principio y un objetivo final: Llegar a la Universidad con ventaja”. Y esto es así porque en Casvi, desde pequeños, se trabaja todo tipo de habilidades.

Habilidades y aptitudes

Estamos hablando de habilidades sociales (responsabilidad, respeto, cooperación, resolución de conflictos...); de comunicación (no solo aprenden a leer y a hablar, también a escuchar, a presentar ante el resto de compañeros...); de pensamiento (aprenden a conocer, a evaluar, y sobre todo a sintetizar y obtener las ideas principales de lo que están aprendiendo). “Y lo mejor de todo es que esto lo trabajan desde E. Infantil. Continúan en E. Primaria, en E.S.O. y también en el Programa Diploma. Todo lo que aprenden, lo hacen pensando en el futuro y pensando en la siguiente etapa”, añade Pablo Martín.

Que cursar el Programa Diploma pone, a los que lo hacen, en ventaja, nadie lo discute. Pero en otros colegios, solo los alumnos selectos pueden hacerlo. En Casvi esto no es así. “Tenemos los Programas PEP y PAI del Bachillerato Internacional que preparan a nuestros alumnos para que puedan acceder a ese Programa Diploma. Por eso en nuestro caso no son unos pocos los que estarán en situación de ventaja en la Universidad. Todos nuestros alumnos podrán cursar el Programa Diploma con garantías porque vienen preparados y formados desde edad temprana, con ese perfil modelado, esas experiencias de aprendizaje adquiridas y esas aptitudes interiorizadas. Todos serán alumnos selectos”.

Es más, desde Educación Primaria son capaces de realizar y poner de manifiesto mediante una exposición, todas esas experiencias de aprendizaje adquiridas. En la etapa PAI deben hacer un proyecto personal que es lo más parecido a un máster de fin de grado, adaptado a la madurez de ellos. Por otro lado, “en el Programa Diploma, deberán preparar una monografía, que ya es una indagación profesional, con un nivel de investigación envidiable y con un nivel de prácticas en todas las asignaturas que, dicho por ellos, y una vez están en la universidad, les hace verse en ventaja. Se ven superiores a sus compañeros; les ayudan, les apoyan, porque ellos se sienten fuertes debido a que vienen de vivirlo ya antes en el Bachillerato”, continúa diciendo su jefe de estudios.

Gracias a esta metodología, además, los procesos que realizan los alumnos de Casvi son siempre reflexivos. Desarrollan su pensamiento crítico, y sobre todo la metacognición, lo que permite que sepan reconocer el cómo han aprendido y sepan sacarle jugo a cómo ha sido

su proceso de aprendizaje para utilizarlo en procesos futuros. “Los alumnos de Casvi son, desde el principio, muy organizados porque el método les ha hecho así. Saben manejar el tiempo y trabajar bajo líneas de conducta muy marcadas, con habilidades de autocontrol que les va a llevar a tomar ahora y en un futuro, en la universidad y el mundo profesional, decisiones muy bien fundadas”.

Y eso también es así porque, a determinadas asignaturas, “les hemos dado idéntica importancia que al resto. Nos referimos a Música, Robótica, Artes, Educación Física...” Todo con el objetivo de intentar descubrir las capacidades que tienen los niños e impulsarlas, lo que “también les pone en ventaja ya que, por esa razón, todos nuestros alumnos son buenos en estas materias”.

Mentalidad abierta

Uno de los diez atributos de la metodología de Bachillerato Internacional es la “mentalidad abierta”. En el caso de Casvi, se convierte en una de sus mejores herramientas de aprendizaje. “Nuestro objetivo es dirigir las experiencias de nuestros alumnos hacia una mentalidad internacional que también les va a poner en ventaja. Esto es así porque piensan en un mundo global; en otras lenguas (se imparten tres en Casvi); y en intercambiar conocimientos con otros países y culturas (contamos con intercambios lingüísticos con EE. UU, Alemania e Irlanda).”

La oportunidad que se ofrece a los alumnos de este centro escolar internacional de validar su nivel mediante los exámenes de inglés de Cambridge, Goethe de alemán y Confucio de chino, “también les va a poner en ventaja porque les permite matricularse en asignaturas y en carreras específicas en las que determinados niveles de inglés son requeridos. También a la hora de matricularse en cualquier universidad del mundo. Y las españolas también son universidades del mundo”. ■



CASVI INTERNATIONAL AMERICAN SCHOOL CONTINÚA MEJORANDO SUS INSTALACIONES

Si el pasado año se renovaron todas las instalaciones deportivas, acondicionando un campo de fútbol de hierba artificial, pistas de pádel y canchas de tenis, baloncesto y voleibol, en el nuevo curso los alumnos de este colegio ubicado en Tres Cantos (Madrid) estrenan aulas, más de 2000 m² de espacios verdes, una zona de ocio para los más pequeños, y una nueva entrada que mejorará el control de ingreso y salida de alumnos y visitantes.





COLEGIO CULTURAL ELFO. "NTRA. SRA. DE FÁTIMA"

Elfo, 74. 28027 Madrid. Tel: 91 367 36 53. www.colegioelfo.com



Una institución educativa con 63 años de historia

El Colegio Cultural Elfo "Nuestra Señora de Fátima" es un colegio situado en el Distrito de Ciudad Lineal. Es no confesional, con un enfoque de humanismo cristiano, que orienta su tarea educativa hacia el respeto de creencias e ideologías y en la no discriminación por causa alguna. Está concertado en todas sus etapas educativas: Educación Infantil -2.º Ciclo, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

Fundado en el año 1956 por el Instituto de Misioneras Seculares, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, fue la primera Filial que se creó en España (Sección Filial n.º1 del Instituto Beatriz Galindo de Madrid). Surge al servicio del barrio de Quintana, con una clara vocación social y de entrega, ideario que continua y, fieles a nuestros orígenes, nuestros alumnos no abonan cuota voluntaria alguna. El Ministerio de Educación y Ciencia encargó su proyecto de construcción al Arquitecto D. Miguel Fisac. El colegio ha sufrido numerosas modificaciones en sus más de 60 años, pero un aula aún conserva el proyecto original de este genio nacional de la arquitectura española del siglo XX. Será en 1973 cuando se constituye en Cooperativa de Enseñanza de trabajo asociado sin ánimo de lucro, y así continua la situación jurídica actual.

Organización del centro

Su tarea educativa siempre ha sido un referente de innovación pedagógica, implicación metodológica y entrega del profesorado, potenciando el desarrollo de habilidades individuales, inculcando valores transversales y luchando por conseguir no solo buenos resultados académicos, sino también el desarrollo de nuestros alumnos como personas preparadas para enfrentarse a un mundo cada vez más complejo y competitivo.

En la actualidad tiene concertadas 30 unidades: 6 de Educación Infantil; 12 de Educación Primaria, con Proyecto Bilingüe Español-Inglés, aprobado por la Comunidad de Madrid desde 2012, 8 en ESO, y es en 2018 cuando comienza la implantación de su Proyecto Propio Bicultural Español-Inglés, formando parte de los colegios CBC (Colegios Bilingües Cooperativos). Será en este curso cuando se lleve a cabo un programa de intercambio virtual con un colegio del Estado de Maryland de EE.UU., pues uno de los objetivos es avanzar y mejorar en las habilidades lingüísticas.

En Bachillerato tiene 4 unidades concertadas: Modalidad de Ciencias y Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Posee, además, cinco unidades de apoyo a la integración desde 1985; un aula para alumnos con Trastornos del Espectro Autista (T.E.A.) desde 2017, y dos auxiliares de Conversación para Educa-

ción Primaria y ESO, cuyo objetivo es desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para un alumno del siglo XXI. En ESO hay dos grupos de PMAR.

A lo largo de los años se han realizado diversas transformaciones en sus instalaciones para adaptarse a todos los cambios educativos. En la actualidad contamos con un centro moderno en el centro de Madrid que ha sido pionero en varios campos a lo largo de su historia: Bachillerato Elemental Industrial femenino-electrónica 1961, Programa de integración 1985, segundo idioma 1987...

Estilo educativo

Nuestro estilo educativo se basa en una educación personalizada, que se adapta a las características y necesidades del alumnado, y una metodología activa, abierta y flexible; e intentamos que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, enfocando nuestra enseñanza en el trabajo con proyectos, sobre todo en Educación Infantil, entre otros.

Entre sus objetivos figura el proporcionar a los jóvenes una formación plena, ética y moral, así como el educar para la convivencia, la tolerancia y la solidaridad. Pretendemos una formación integral, y para nosotros es importante fomentar en los alumnos el "Aprender a pensar".

Nuestra actividad persigue fines como el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, educando en la responsabilidad, el diálogo y el respeto. Fomentamos el desarrollo de estrategias, habilidades y técnicas de trabajo cooperativo, así como la adquisición de contenidos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos, inculcando un espíritu crítico y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, la preparación para participar activamente en la vida social y cultural y educar para la paz. Creemos esencial completar la formación académica con el desarrollo de inquietudes artísticas, culturales, de respeto por el entorno y la naturaleza.

Educación personalizada

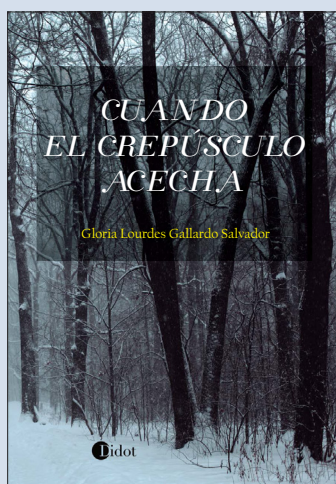
Pretendemos el desarrollo actitudes personales, estimulando la creatividad y la investigación científica. Impulsamos la innovación, invertimos esfuerzos en la formación continua y valoramos la evaluación de nuestra práctica docente.

Realizamos un seguimiento exhaustivo del proceso educativo de cada alumno. Entendemos la relación con las familias como uno de los pilares fundamentales de nuestra enseñanza y mantenemos una comunicación fluida entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Son numerosas las actividades complementarias y extraescolares que realizamos porque entendemos que complementan el aprendizaje (talleres, salidas, inmersión lingüística...).

Aprovechamos esta oportunidad para agradecer a todos los que han pasado por nuestro centro, desde su fundación hasta ahora, que entre todos hemos podido vivir el pasado, entender el presente y forjar el futuro. ■





Cuando el crepúsculo acecha

Gloria Lourdes Gallardo Salvador
Editorial Punto Didot.
Madrid, 2019.

Todos los que conocían bien a Amelia sabían el problema que arrastraba desde pequeña y sufrían por ello. Desde el fallecimiento de su padre, el crepúsculo la aterrorizaba, la anulaba, dejándola sin fuerzas. Solo las luces encendidas, hasta que la noche se apoderaba del final del día, la devolvían a una vida normal. No había ningún mal en su organismo, así lo confirmaban los médicos tras realizarle numerosas pruebas hasta los doce años.

Y siendo adulta, es arrastrada a una aventura corta en el tiempo, pero extensa en situaciones difíciles de asumir. Aislada por la nieve, en un refugio en el bosque junto a dos hombres a los que no conoce, encontrará la respuesta a su problema.

Buscarás tiempo para leer una página más.

Gloria Lourdes Gallardo Salvador, nació en Madrid en 1948. Trabajó de taquimecanógrafa y archivera en un laboratorio de productos farmacéuticos. Vivió durante treinta años en Coslada. En la actualidad reside en Mejorada del Campo (Madrid). Tiene registrados en la Propiedad de Autores Intelectuales de Madrid siete originales de literatura juvenil e infantil que aún hoy, no han visto la luz. Estos originales fueron apartados para dar paso a otra clase de literatura. Es autora del *Faro del acantilado*, novela de misterio e intriga con la que se dio a conocer al público en 2015, y que ha tenido una gran aceptación. Esta fue su primera publicación.

A sus setenta años, con la creación de su nueva novela *Cuando el crepúsculo acecha*, Gloria, nos demuestra que la edad nunca debe ser un impedimento para poner en práctica los proyectos que cada persona lleva en su interior.

Su paso por la Feria del Libro de Madrid, en 2015, nos lo describe como algo inolvidable para ella: "De pronto, te ves caminando entre el público como uno más, pero cuando llegas a la caseta de tu Editorial y te sientas tras tus ejemplares allí expuestos, pasas de ser visitante a ser autora. Es una sensación que no olvidaré jamás".



Cuentos para una tarde de invierno

Antonio Bascones Martínez
Cultiva Libros.
Madrid, 2019.

La primera historia es la de una emigrante que sale del infierno de la dictadura cubana en búsqueda de una mejor vida en libertad y democracia. Llega a España como etapa antes de su definitivo asentamiento en Estados Unidos, donde tiene familia que la ayudará. En ella se representan los sinsabores, vivencias y pequeñas alegrías de los meses de estancia...

La siguiente historia es la de un joven de la ciudad de Sevilla del siglo XIV, que desea ser médico y se dirige a Salerno, donde está el Collegium Hippocraticum, el mejor lugar de la época para realizar estos estudios. Allí conoce a Guy de Chauliac de Avignon, con el que comparte reflexiones. Su amistad durará toda la vida.

El tercer relato es la historia de un recién licenciado en Medicina que consigue una plaza en una Residencia Geriátrica donde se reflejan las miserias humanas más desgarradoras y lacerantes. Conoce a una joven que, día tras día, cuida a su madre, entabla conversación con ella y, de pronto, un día desaparece...

El relato es el de un joven escritor que vive una experiencia en la que se confunde la realidad con la imaginación. *El sueño de un novelista* nos trae a la memoria esos momentos de la vida en que uno no sabe si es verdad o mentira lo que le está pasando.

Antonio Bascones Martínez es médico estomatólogo y Catedrático de la Facultad de Odontología de la Universidad Complutense. Ha escrito cuentos, prólogos, artículos y algún que otro ensayo de prosa poética.

En la actualidad tiene otros libros terminados y preparados para su publicación. Traslada el conocimiento, adquirido en sus viajes y conferencias, a su imaginación, e intenta entrar en la historia y salir de ella después de aportar unas pinceladas agavilladas. En su faceta literaria ha publicado libros como *La última experiencia*, *La fuerza del destino*, *El secreto del camino*, *Sol entre siete chimeneas*, junto a otros dedicados a la poesía. En su temática ocupa un lugar preeminente la línea divisoria, siempre efímera, entre la realidad y la ensueño.



Musas en libertad. **Experiencia poética y creación literaria**

Daniel-Henri Pageaux
Turpin Editores.
Madrid, 2018.

Va a descubrir el lector siete ensayos sobre las letras hispánicas e hispanoamericanas: Cervantes, Tirso de Molina, poetas de nuestro tiempo –Guillermo Carnero, Jaime Siles, Luis Antonio de Villena– españoles fuera de España, la novela del “boom”, Alejo Carpentier y Ernesto Sábato.

A lo largo de estos ensayos, el lector descubre lo que puede llamarse la misión poética –la de crear o recrear mitos–, contar historias, en prosa o en verso, captar parte de la aventura humana, entre amor y muerte, y visitar espacios de nuestro mundo transformándolos en lugares para la memoria y el ensueño.

Tal vez estas páginas hayan sido escritas, a veces, como para “sorprender –citando a Ortega y Gasset– el vagido inicial de un estilo que germina, el vago sonreír primero de una nueva musa niña”.

Daniel-Henri Pageaux es Catedrático emérito de la Sorbonne/Paris III. Hispanista, lusitanista, ha dedicado su labor docente a la literatura comparada, a las literaturas ibéricas, iberoamericanas y francófonas (África, Antillas y Océano Índico). Ha publicado una treintena de libros (manuales, estudios, ensayos, ediciones críticas). Parte de ellos han sido traducidos a varios idiomas (chino, árabe, italiano, rumano, esloveno...).

Ha sido dos veces Presidente de la SFLGC/Sociedad Francesa de Literatura General y Comparada. Es miembro del consejo científico de la Sociedad Española de Literatura general y comparada y de varios comités de redacción de revistas, en particular *Comparative Literature in China*/Pe-kín.

Es codirector de la *Revue de Littérature comparée* (Paris), miembro correspondiente de la Academia das Ciências de Lisboa y doctor honoris causa por la Universidad de Enna/Sicilia. Ha publicado dos novelas en francés y una en español bajo el seudónimo de León Moreno: *Como fiel amante* o *La invención del Lazarillo* (Madrid, Turpin ed., 2012).

Colección Biblioteca Alba y Mayo

Ilustraciones de Violeta Monreal

Ediciones de la Torre.
Madrid, 2010. Reedición.



Juan Ramón Jiménez para niños y niñas... y otros seres curiosos. Esta antología recoge 26 poemas del gran poeta de Moguer, los más adecuados para los pequeños lectores y para quienes se acercan a la poesía como si fueran niños,



Blas de Otero para niños y niñas... y otros seres curiosos. Esta antología recoge 21 poemas del gran poeta Blas de Otero, miembro destacado de la Generación del 50, que, por su sensibilidad, belleza y referencias a la primera infancia, sorprenderán a propios y extraños.

Violeta Monreal ha construido las ilustraciones con pequeños trocitos de papel rasgado, especialmente elegidos para estos libros y llenos de matices y sutiles colores para los personajes. Los libros se completan con un álbum fotográfico y algunos datos sobre el autor. Finalmente, el lector o la lectora puede escribir o dibujar lo que ha sentido en relación a la lectura de los libros que acaba de terminar.

Otros títulos de esta colección: Miguel Hernández (ilustraciones de Dinah Salama), Antonio Machado (ilustraciones de Tesa González), Federico García Lorca (ilustrado por Miguel Calatayud), Rafael Alberti (Federico Delicado), Celia Viñas (ilustrado por Montse Ginesta), Gabriela Mistral (Francisco Solé), Nicolás Guillén (ilustrado por Carmen Sáez)...

Consejos lingüísticos de la Fundéu BBVA para el comienzo de curso

La Fundéu BBVA, en su “recomendación diaria” (del 3 de septiembre de 2019), y con el título de “Vuelta al cole: llena la mochila de consejos lingüísticos”, nos ofrece unas “claves de redacción” al inicio del curso escolar que, por su interés, y con la debida autorización, reproducimos en las páginas de nuestro Boletín.



Con motivo del inicio del nuevo curso escolar en España, entre la primera y la segunda semana de septiembre en función de la comunidad autónoma, se ofrece a continuación una serie de claves para la redacción adecuada de las noticias relacionadas con el ámbito educativo.

1. La educación secundaria, pero Educación Secundaria Obligatoria

Se escriben con **minúscula** las **denominaciones genéricas** de etapas y ciclos educativos (*educación secundaria o educación superior*), pero **con mayúscula** si se trata del nombre oficial porque tiene valor de nombre propio: *Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional*. En el caso de que coincidan, como ocurre con *educación infantil o Educación Infantil*, que puede referirse tanto al ciclo educativo como a su denominación oficial, se optará por una u otra en función de a qué se refiera en cada caso concreto.

Los **niveles de los ciclos** se escriben con minúsculas y pueden abreviarse con la representación correspondiente del ordinal en arábigos: «Ha repetido primero», «Está en 2.º de primaria» (con punto abreviativo).

2. Asignaturas y ramas del conocimiento

Los nombres de las **disciplinas científicas** y de las **ramas del conocimiento** se escriben con **iniciales minúsculas** («Ha habido grandes avances en el campo de la ingeniería»), pero **con mayúsculas** si se trata de la **denominación de una asignatura o materia** en el

entorno académico («Este año voy a estudiar Inglés y Matemáticas»), aunque ambos coincidan, como en «La arquitectura ha avanzado mucho desde que estudié Arquitectura».

3. Nombres de los centros

Los nombres oficiales de los **centros educativos** se escriben con **mayúsculas iniciales y en redonda, esto es, sin comillas ni cursiva**: «El Instituto de Enseñanza Secundaria Isabel la Católica abre sus puertas el 9 de septiembre».

En el caso de que se haga referencia al centro solo con el sustantivo genérico, este se escribirá con minúscula cuando va precedido de posesivos o demostrativos («este centro es público», «mi universidad está lejos»), pero se acepta la mayúscula si **va precedido por un artículo determinado**, cuando se considera una mención abreviada del nombre completo: *el Instituto, el Colegio*.

La Fundación del Español Urgente –Fundéu BBVA– es una institución sin ánimo de lucro que tiene como principal objetivo impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación. Nacida en el año 2005 fruto de un acuerdo entre la Agencia Efe y el banco BBVA, trabaja asesorada por la Real Academia Española

4. Departamentos y recintos de los centros

Se escriben con **mayúsculas iniciales** si se trata de **departamentos de la institución**: *Secretaría, Cátedra de Lingüística*. Sin embargo, se escriben con **minúsculas**, respetando las mayúsculas de los nombres propios que pudieran contener, las **denominaciones de recintos del edificio**: *sala de profesores, aula de música, salón de actos, aula Jacinto Benavente*.

5. Cargos, profesiones y titulaciones

Los nombres de **cargos, profesiones o titulaciones** se escriben con **minúscula inicial**: *maestro, catedrático, doctor, ingeniera agrónoma...*

En caso de citar el nombre oficial de la titulación, este se escribe con mayúscula: *licenciado en Ciencias de la Información o licenciatura en Ciencias de la Información*.

6. ESO, no E. S. O.

ESO, PDI o TIC son **siglas**, no abreviaturas, por lo que **se escriben con mayúsculas y sin puntos**. Asimismo, no es apropiado formar su plural escrito añadiendo una *ese* minúscula, como en *TICs*, sino **mantenerlas invariables** («¿Cuáles son las ventajas y desventajas de las TIC?»); sin embargo, en el lenguaje oral sí es adecuado pronunciar la *ese*.

En cuanto a su **desarrollo**, lo apropiado es que se haga **en minúsculas** si corresponde a un nombre común (*PDI es pizarra digital interactiva*) y **en mayúscula en el caso de que sea propio** (*ESO se desarrolla como Enseñanza Secundaria Obligatoria*).

7. Acoso escolar, mejor que bullying

En español se ha extendido el uso de **bullying** para referirse específicamente al acoso que se produce en el ámbito escolar. Este anglicismo **puede sustituirse por acoso escolar** u otras alternativas válidas, como *intimidación, matonismo, matoneo o matonaje*.

8. Educación en casa, mejor que homeschooling

Para evitar los anglicismos *homeschooling* y *homeschooler*, se recomienda emplear las expresiones *educar o educación en casa* y *educador o estudiante en casa*, respectivamente.

9. Ludificación es preferible a gamificación

En el ámbito educativo se ha introducido el concepto de incluir actividades lúdicas en el aula. Para referirse a él es preferible utilizar el término *ludificación*, no *gamificación*, que es un mero calco del inglés *gamification*.

10. Congresos, cursos, jornadas..., en general con mayúsculas

Se escriben con **mayúsculas iniciales** todos los términos significativos de los **títulos** tanto de los **encuentros de profesionales y especialistas** (*Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente*) como de los **planes, proyectos o programas** (*Programa de Formación Docente*).

11. Honoris causa, en minúscula y cursiva

La locución *honoris causa* se escribe en minúscula y, por ser un latinismo, también en cursiva: «Ha sido investido hoy doctor *honoris causa*».

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.cdlimadrid.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@cdlimadrid.org



Comunidad de Madrid

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	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.cdlnmadrid.org / universidad-de-mayores
Correo electrónico: universidaddemayores@cdlnmadrid.org