

La LOMLOE nace al margen de un Pacto de Estado por la Educación

Apuntes de Pedagogía



Colegio Oficial de Docentes

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID

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.cdlimadrid.org

info@cdlimadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

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

Sumario

EDITORIAL

La LOMLOE nace al margen de un Pacto
de Estado por la Educación 1

ENTREVISTA

Mercedes Marín García
Directora General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza de
la Comunidad de Madrid 3

COLABORACIÓN DEL SEMINARIO DE RELIGIÓN

Creer en la educación para mejorar el mundo 7

JUNTA GENERAL ORDINARIA

Celebrada la Junta General Ordinaria 11

EXPOSICIÓN

Invitadas. Mujeres Artistas entre 1833 y 1891 12

APUNTES DE PEDAGOGÍA

Por qué y para qué de la Pedagogía 17

ASESORÍA JURÍDICA Y FISCAL

Alquilar una vivienda 31

COLABORACIÓN DEL SEMINARIO DE INNOVACIÓN

Nueva sesión del Observatorio de Mejores Prácticas
y Gestión Excelente 33

NUEVO PREMIO CERVANTES

Mi Brines secreto. Invitación 35

FIRMA INVITADA

Julián Besteiro. *In memoriam* 36

EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE LAS JORNADAS DE OTOÑO

El vehículo entre el aprendizaje de la lengua
y la transdisciplinariedad 39

COLEGIADOS DE HONOR

¿Qué es para ti la lectura? 41

BIBLIOTECA

..... 42

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD

Agora International School Madrid 43

DESTACAMOS

Un congreso de "Vividores" 44

Lotería de Navidad del Colegio: nº 45317

Modalidades para la adquisición de décimos:

1. Como todos los años en las oficinas del Colegio, C/ Fuencarral 101, 3.º.
2. En la Administración nº 21, quiosco ubicado en Gran Vía 45, 28013 Madrid. (91 547 16 60).
3. Recibirlo por mensajería en el propio domicilio con un coste adicional de 10€ por envío. Enviando un wasap al 659 259 550, con la siguiente información:
Nombre y dos apellidos ■ Dirección completa ■ Número de décimos que desea recibir ■ Al recibir la solicitud se le enviará el número de cuenta corriente para que efectúe la transferencia.



¡Muchas gracias, un saludo...
y QUE LA SUERTE NOS ACOMPAÑE!



LA LOMLOE NACE AL MARGEN DE UN PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN

En pleno Estado de alarma, y utilizando el trámite de urgencia –lo que implica no escuchar a los diversos sectores interesados–, el gobierno ha sacado adelante en el Congreso, “por la mínima”, con los votos que lo sostienen (177 a favor, 148 en contra y 17 abstenciones), la LOMLOE, octava ley educativa de la democracia. Mientras, en la calle, la concertada se manifestaba en su contra. Pero lo triste es el espectáculo que se vivió en el hemiciclo: los votantes afirmativos de la ley aplaudían e incluso se emocionaban; los que estaban en contra montaban un ruidoso alboroto al grito de “¡libertad!”. Y lo preocupante no son ya las formas –porque cada cual, a título individual, muestra a su manera su sentido de la urbanidad y de respeto al Congreso–, sino el fondo.

Porque cuando hablamos de tristeza nos referimos a la imposibilidad de llegar a un pacto educativo que traiga estabilidad al mundo de la enseñanza. Porque cuando hablamos de tristeza nos sobrecoge el ánimo pensar que esta ley estará en vigor lo que dure en el poder el gobierno que la ha diseñado desde unos concretos planteamientos ideológicos. Porque cuando hablamos de tristeza, nos embarga contemplar cómo ciertos artículos de la Constitución “se retuercen” en su interpretación ante una vacua retórica semántica que, cuanto menos, cercena el espíritu con que fueron aprobados.

¿Hasta cuándo nuestra clase política, que exterioriza no pocas contradicciones en sus comportamientos, no será capaz de llegar a un acuerdo de mínimos en algo tan sensible como es la educación? ¿Es realmente consciente de la trascendencia que esta tiene para el desarrollo de un país?

Todavía no habían abandonado el Congreso sus señorías, y ya se anunciaba por parte del Partido Popular que presentará un recurso ante el Tribunal Constitucional porque entiende que la LOMLOE vulnera el artículo 27.3 de la Constitución, además de plantear otras iniciativas en ayuntamientos y comunidades autónomas. Y el portavoz de la Conferencia Episcopal Española ya ha avanzado que apoyará cualquier recurso ante el Tribunal Constitucional si, a su juicio, la LOMLOE vulnera los derechos y libertades de los padres en la educación de sus hijos. Quizá convendría recordar ahora que la “Ley Wert” también fue objeto de polémica, pues solo fue votada por una parte del Congreso: 182 votos a favor –solo los del Partido Popular–, 143 en contra y 2 abstenciones. Y llegamos así a la situación actual, resultado –insistimos– de la falta de consenso entre las fuerzas políticas, ajenas a los quebrantos sociales que sus divisiones partidistas originan.

Quizá haya de recuperarse el valor semántico de ciertas palabras, evitando poner el foco de atención en lo adjetivo (concertada/pública; especial/ordinaria), con olvido de lo sustantivo (educación). Por este camino todos estamos abocados al fracaso. En estos momentos en que la COVID-19 nos golpea de forma inmisericorde, hemos de crear entre todos un clima de concordia en la educación, y lo menos adecuado es provocar la división de la sociedad en materia educativa. El bien común exige cesiones y acuerdos por parte de todos los “actores políticos”. Mientras no haya un auténtico Pacto de Estado por la Educación, anteponiendo ese bien común a los intereses partidistas, la educación española estará sujeta a vaivenes político-ideológicos que, sin duda, provocarán una merma en su calidad.

Sirva como botón de muestra el que millones de alumnos españoles van a asistir a un hecho tan “pintoresco” como es el de que la lengua oficial que es el castellano en todo el reino de España deje de ser lengua vehicular en la enseñanza. Hasta la propia RAE, a la que suele guiar la exquisita prudencia en la formulación de sus juicios, ha emitido un “Comunicado sobre la educación en español en las comunidades bilingües” (19 de noviembre de 2020) en el que, entre otras cosas, afirma que “su principal preocupación es que el futuro texto legal no ponga en cuestión el uso del español en ningún territorio del Estado ni promueva obstáculos para que los ciudadanos puedan ser educados en su lengua materna y accedan a través de ella a la ciencia, a la cultura, o, en general, a los múltiples desarrollos del pensamiento que implica la labor educativa”. (Y no está de más recordar aquí que, al margen de su contribución económica al PIB, el español es la segunda lengua materna del mundo con 580 millones de hablantes; que la cohesión idiomática está impulsada por la Asociación de las Academias de la Lengua Española –23 en total–; que el Instituto Cervantes cuenta con 88 sedes repartidas por 45 países; y que 11 Premios Nobel de Literatura –entre ellos cinco españoles– han escrito en español).

Antes de que el texto legal llegue al Boletín Oficial del Estado pueden revisarse, para llegar a acuerdos, determinados aspectos para que no se tengan que dirimir en los tribunales. La libertad de cátedra, la enseñanza concertada si es el modelo educativo elegido por los padres, el deber de conocer el castellano... son, entre otros, temas perfectamente recogidos en nuestra Constitución [artículos 20c), 27, 3.1...] y cuyo cumplimiento está avalado por abundante jurisprudencia. Por otra parte, la existencia de los centros de educación especial, la libertad de “segregar por sexos”, el valor de la Religión y de la educación moral y cívica no son temas baladíes y exigen un tratamiento que satisfaga por igual a la mayor cantidad posible de sectores de la sociedad española, en lugar de suscitar enfrentamientos estériles.

La Ley Celaá nace, pues, con una falta de acuerdo parlamentario; pero también sin que hayan sido escuchadas propuestas de la profesión docente, a través de las instituciones y organismos que la representan (por ejemplo las muchas que vienen realizando los Colegios de Doctores y Licenciados). Echamos de menos la concreción del acceso a la función docente, respetando los principios constitucionales de capacidad y mérito, así como el desarrollo de la carrera profesional. Desde varios sectores educativos se viene solicitando lo que se ha dado en llamar el “MIR educativo”, con las adaptaciones que el sistema usado para los médicos exige, y que podría plasmarse en un “estatuto docente”. Tampoco se recoge en la nueva ley la necesaria actualización de los currículos y las oportunas sugerencias metodológicas -que, obviamente afectan a la selección del profesorado-; no se contempla la autoridad del profesor en la comunidad educativa; no se garantizan debidamente las funciones de la Inspección educativa y de la Alta inspección, que debe poseer independencia de criterio en sus actuaciones para hacer cumplir la normativa básica en todo el territorio nacional, lo que conlleva la unificación del sistema educativo... Esta es una simple enumeración de muchos, entre otros, de los flecos que esta ley deja al descubierto, y que afectan de manera directa a los actores del proceso educativo. Otra oportunidad perdida para ese gran Pacto de Estado por la Educación que este Colegio Oficial de Docentes viene reclamando desde los inicios de la democracia y que, de alguna forma, sea garante de la estabilidad de nuestro sistema educativo.

El Colegio Oficial de Docentes de Madrid siempre ha estado al servicio de los profesionales de la Educación; y, una vez más, pide al gobierno de turno, con motivo de una nueva ley educativa, que tienda puentes en favor de un Pacto de Estado por la Educación, aunque sea de mínimos, capaz de contentar a “tirios y troyanos” y de garantizar su estabilidad para las próximas generaciones. Y en este ámbito siempre podrá contar con nuestra leal colaboración.

ENTREVISTA A LA DIRECTORA GENERAL DE BILINGÜISMO Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Mercedes Marín García

Mercedes Marín es Licenciada y Doctora en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid y funcionaria de carrera desde 1988. Ha ejercido como docente y directora en varios IES de la Comunidad de Madrid, ha sido Asesora Técnica en la Consejería de Educación en las Embajadas de España en Alemania y Noruega, Subdirectora General de Programas de Innovación en la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza en la Comunidad de Madrid y Profesora Asociada en la Universidad Carlos III. Ejerce como Directora General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza desde agosto de 2019.

A consecuencia de la pandemia, el sistema educativo ha necesitado adaptarse, en muy poco tiempo, a una situación hasta ahora absolutamente nueva. ¿En qué apartados ha trabajado la Consejería para que el curso 2020-2021 se desarrollara en las mejores condiciones posibles?

Desde el mes de marzo, los equipos de la Consejería han estado trabajando en función de la evolución de la pandemia, tanto en los posibles escenarios de final del curso 2019-2020, como en los del inicio de curso escolar actual. En concreto, ante el inicio del actual curso académico, se planificaron un conjunto de medidas organizativas y de seguridad, sobre todo las relativas al distanciamiento social, las condiciones sanitarias y de higiene, que conllevan la disponibilidad de recursos suficientes, así como la preparación y adecuación de las instalaciones de los centros docentes. Ha sido una planificación exhaustiva que ha permitido una incorporación segura de los alumnos y del personal docente y no docente al centro. Y algo muy importante: ha garantizado la igualdad de oportunidades.

¿Qué acciones resaltaría de todas las realizadas y qué resultados están dando?

Al inicio de curso se llevaron a cabo pruebas serológicas y PCR a todo el personal docente y no docente de los centros. Además, se han reforzado las plantillas de los centros con la contratación de cerca de 11.000 profesores y la cobertura de más de 7.000 bajas. En este momento, los centros educativos de la Comunidad de Madrid están funcionando de manera presencial, siguiendo en todo momento

“No hemos parado de trabajar desde el mes de marzo para que este curso se desarrollara con normalidad”

las medidas organizativas y de prevención higiénico-sanitaria que las autoridades educativas y sanitarias han dictado para el adecuado desarrollo del curso escolar, y siempre en función de las contingencias que pudieran producirse en el contexto de la crisis sanitaria que vivimos.

IMPULSO A LA CALIDAD, A PESAR DE LA COVID

¿Qué proyectos está poniendo en marcha esa Dirección General para el impulso de la calidad de la educación?

Tenemos en marcha programas en varios ámbitos. Algunos acercan a los alumnos al pensamiento computacional y la robótica, como *DigiCraft en tu Cole*, que realizamos en colaboración con Fundación Vodafone para Educación Primaria; el programa *Retotech* -con la Fundación Telefónica-; y *Escuela de Pensamiento Computacional*, un proyecto del Ministerio de Educación y Formación Profesional que se desarrolla en colaboración con las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades y Ciudades Autónomas; o *Watson va a clase*, un programa piloto impulsado por la Comunidad de Madrid y la compañía IBM a través del cual los alumnos fabrican robots





que se conectan a la nube de inteligencia artificial IBM Watson, para que sus creaciones puedan tener reconocimiento visual, del habla o textual y aprendizaje artificial. Otros programas tienden a que los centros participen en proyectos de internacionalización como Erasmus+ y el programa eTwinning, que permiten compartir experiencias con otros centros y docentes de países europeos.

El apoyo a la Ciencia y a la Investigación se presenta, en estos tiempos, como algo imprescindible. El incremento de recursos es más necesario que nunca, pero también el despertar de las vocaciones entre los alumnos. ¿Que acciones se realizan en este sentido?

El programa *STEMadrid* promueve el interés por las conocidas como "carreras STEM", aquellas relacionadas con la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Los centros participantes cuentan con más recursos para fomentar las vocaciones científicas y tecnológicas y para despertar el interés de los alumnos por aquellas carreras universitarias con mayor proyección de futuro. Este curso habrá otra convocatoria para seguir incrementando el número de centros.

¿Y en el ámbito de las Humanidades?

MadREAD sin límites, es un ecosistema de aprendizaje digital interactivo para estudiantes de la Comunidad de Madrid. Gracias a esta iniciativa, más de 690.000 alumnos, desde 4.º curso de Educación Primaria y hasta 2.º de Bachillerato, podrán disfrutar del acceso gratuito a miles de contenidos en una gran variedad de formatos (libros, audiolibros, podcasts, videos, películas y mucho más) y participar en diferentes actividades, como clubes de lectura o debates con reconocidos autores contemporáneos. Además, esta herramienta ayudará a los

profesores y alumnos a cumplir con los Planes Lectores diseñados por la Comunidad de Madrid para las diferentes edades y crear los suyos propios, mientras disfrutan de una experiencia de aprendizaje sorprendente. Otro proyecto que facilita recursos digitales interactivos a través de las aulas virtuales de EducaMadrid es el programa *Madrid_5e*, que permite el acceso a estos materiales a los alumnos desde 5.º curso de Educación Primaria hasta 2.º de Bachillerato.

Otros programas trabajan temas de convivencia: "En sus zapatos"; programa para la autorregulación: "Educar para ser", programas deportivos: "Efecto 21"; de orientación académico profesional: "Xcelence"; para crear vínculos entre centros educativos e intercambio de buenas prácticas: "MentorActúa"; y de ayuda para mejorar la dislexia: "Dyctective", entre otros. En definitiva, hay un amplio abanico de programas que intentan dar respuesta a las necesidades formativas del alumnado y que van destinados a la promoción de la excelencia educativa.

DE NUEVO, OTRA LEY DE EDUCACIÓN

En estos días, vivimos un intenso debate en torno a la nueva Ley de Educación. Por ejemplo, el papel que se otorga al castellano en determinadas autonomías. ¿Qué consecuencias cree usted que puede tener la supresión, en comunidades teóricamente bilingües, del castellano como lengua vehicular en la enseñanza?

No soy partidaria de hacer hipótesis y menos en estos tiempos tan complejos, pero me parece oportuno recordar que el artículo 3 de la Constitución Española declara que el castellano es la lengua oficial del Estado, y establece que las demás lenguas españolas serán también oficiales

en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos. En aquellas Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales, la supresión del castellano como lengua vehicular en la enseñanza puede traer como consecuencia que las futuras generaciones no conozcan ni dominen la lengua española, una de las más habladas y demandadas en el mundo. Además, deja sin apoyo legal los recursos ante los tribunales para exigir que el castellano no sea excluido de la escuela. En la Comunidad de Madrid tenemos claro que, en cualquier tipo de contexto, la lengua oficial de la Comunidad de Madrid es la lengua española, lo cual la convierte en la lengua vehicular que todos los madrileños están obligados a conocer y tienen el derecho a utilizar en su vida cotidiana.

EL PROFESORADO MADRILEÑO

¿Cómo ha influido la formación online en la planificación y estrategias de los programas y actividades de formación permanente del profesorado?

¿Qué planes tiene su Dirección General para mejorar y estimular la formación del profesorado en ejercicio durante 2021 y en los años siguientes?

La formación continua del profesorado tiene una importancia fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza y el éxito de un sistema educativo que se tiene que adaptar a un mundo en constante transformación. Desde las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado se apoya la innovación metodológica y las competencias profesionales del docente, y también su actualización. Se trata de reforzar la función docente con el fin de favorecer, en los distintos niveles y etapas educativas, la mejora continua en la enseñanza y el aprendizaje de un alumnado cuyas necesidades, medios y circunstancias son diferentes a las que había hace tan solo una o dos décadas. Ahora se abren nuevas posibilidades, que en muchas ocasiones son un reto, para que la tarea docente pueda disponer de nuevas técnicas, estrategias, recursos y modelos que ayuden a lograr los objetivos establecidos. En estos momentos, se realza como línea prioritaria la importancia de la competencia digital y la actualización metodológica, tanto humanística como científica; pero tampoco desviamos el interés hacia la mejora de la convivencia escolar, la atención a la diversidad, el liderazgo pedagógico o las dinámicas de evaluación. Por otro lado, es cierto que la situación actual de crisis sanitaria ha propiciado una nueva tipología de formación donde la presencialidad

síncrona-telemática cobra especial interés; por eso, se incluirá, como un recurso más, en los futuros planes de formación.

La transformación del modelo de formación inicial del profesorado es un reclamo generalizado en la comunidad educativa. ¿Tiene la Consejería -y esa Dirección General en concreto- algún proyecto alternativo o de mejora del actual Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y, en especial, del vital periodo de prácticas realizadas en los centros?

Sin duda, la formación de los futuros docentes es una de las claves para la mejora del sistema educativo. Esta responsabilidad recae en las universidades, pero son los docentes en activo los que ejercen como tutores, los que guían sus aprendizajes y les introducen por primera vez en la docencia. Desde esta Dirección General se realizan iniciativas a través de cursos como "Mi primer año como docente", los cursos de funcionarios en prácticas que se están rediseñando para actualizarlos y la formación permanente y de actualización de los docentes.

EL PROGRAMA DE BILINGÜISMO

El Programa de Bilingüismo de la CAM sigue un modelo CLIL (Content and Language Integrated Learning. Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua). Sin embargo, nos consta que muchos docentes desconocen cómo llevar este enfoque al aula. ¿Cómo cree que se podría mejorar este aspecto? ¿Qué planes de formación se preparan al respecto?

Desde el comienzo del Programa, en 2004, cada año se diseña una amplia oferta formativa, que incluye tanto actividades de mejora de la competencia lingüística como metodológica, enmarcadas desde el enfoque CLIL. También se planifican itinerarios formativos que comienzan con cursos, cuyo objetivo principal es la mejora de la competencia lingüística, para continuar con cursos metodológicos, de desarrollo profesional docente y prácticas en centros educativos en países de habla inglesa. He de decir que los docentes involucrados en el Programa Bilingüe han recibido, reciben y tienen a su disposición una amplia oferta formativa en este enfoque, tanto en el plan anual de formación en lenguas extranjeras como desde la red de formación permanente del profesorado. El éxito de este programa está en un profesorado con un alto nivel lingüístico y con la formación metodológica necesaria

para impartir su materia en ese idioma; por eso, el plan de formación en lenguas extranjeras es uno de los pilares del buen funcionamiento del Programa.

¿Cuáles serían los mayores logros y cuáles los aspectos por subsanar en el Programa de Bilingüismo de la CAM?

El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid es un programa de calidad y democratización de oportunidades, que consiste no solo en que los alumnos aprendan inglés como primera lengua extranjera, sino también en que reciban enseñanzas en otras áreas o materias de conocimiento en ese idioma, con una dedicación de, al menos, un treinta por ciento del horario lectivo. Este contacto más estrecho con otra lengua y otra cultura, sin duda, pone al alcance de los alumnos más posibilidades académicas y profesionales y les permite desarrollar estrategias de aprendizaje alternativas. Hasta ahora los resultados son muy satisfactorios. Por eso, en la presente legislatura, queremos potenciar las acciones en la educación infantil de 0-3 años y la extensión del mismo en la segunda etapa de infantil de 3-6 años. También se pretende actualizar la normativa que regula el Programa Bilingüe en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

¿Qué señas de identidad tiene?

Se puede decir que somos un referente mundial en la implantación de un Programa Bilingüe español-inglés en cen-



Acciones en favor de la Calidad de la Educación: Evaluación

«La finalidad fundamental de la evaluación del sistema radica, claramente, en el análisis reflexivo de todos los procesos implicados y de los resultados obtenidos a fin de potenciar al máximo los recursos disponibles y tomar decisiones firmes que garanticen una mejora efectiva de la calidad. La Comunidad de Madrid, en su compromiso permanente con la excelencia, la universalidad y la equidad en la educación, participa desde hace varios años en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales, así como en el desarrollo y la aplicación de las evaluaciones externas establecidas por la Administración

La Comunidad de Madrid apuesta por la transformación de la evaluación hacia un proceso diseñado, accesible, apropiadamente automatizado, continuo y seguro. Para ello, desde la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza se está trabajando intensamente en la implementación de herramientas digitales de medición que permitan a la Administración, a los centros, a los profesores, a los alumnos y a sus familias disponer de los recursos tecnológicos necesarios que garanticen el cumplimiento de las obligaciones en materia de evaluación educativa establecidas en la Ley. Como novedad, en materia de recuperación, transformación y resiliencia, desde la Dirección General se está, además, promoviendo la creación de un laboratorio digital de evaluación de las fortalezas del desarrollo, que actúe como barómetro en la detección preventiva de los puntos fuertes y débiles del sistema, y que permita actuar con rapidez y eficacia en la gestión global de los mismos».

tros educativos públicos. De hecho, este programa, que en este curso 2020-2021 cumple 17 años, atrae cada año a multitud de delegaciones de otros países y comunidades autónomas, interesados en conocer su desarrollo visitando los centros en los que está implantado. Como rasgos distintivos, yo destacaría la participación voluntaria de los centros; la formación específica del profesorado que debe contar con un elevado dominio de la lengua (al menos un nivel C1 del MCER) y su gran compromiso, así como el del resto de miembros de la comunidad escolar; el apoyo de auxiliares de conversación nativos; y la evaluación externa de los alumnos. Es un programa que cuenta con un decidido apoyo institucional, pero que también se evalúa periódicamente, por lo que siempre es receptivo a posibles mejoras.

Con los datos y la experiencia de estos años sobre la mesa, ¿hasta qué punto cree usted que la enseñanza de ciertas materias en inglés puede perjudicar el acceso a los contenidos?

En absoluto perjudica el acceso a los contenidos. El alumno adquiere las competencias necesarias tanto en los contenidos de estas áreas o materias como en inglés. Para ello se utiliza, precisamente, el enfoque CLIL/AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) al que hacíamos referencia, en el que la lengua deja de ser un fin para convertirse en un medio; de manera que los conocimientos que el alumno adquiere son los mismos, aunque los adquiera a través de otro idioma que no es el materno.

En el mundo científico, el conocimiento de la terminología inglesa es una herramienta imprescindible. ¿Le parecería conveniente que se impartieran en inglés, en algún curso de ESO y Bachillerato, asignaturas como Matemáticas, Física y Química?

El modelo bilingüe por el que ha optado la Comunidad de Madrid está basado en que las materias Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas se imparten íntegramente en castellano. En la etapa de ESO, los centros educativos bilingües pueden impartir materias del ámbito científico en inglés, tales como Física y Química y Tecnología, Programación y Robótica. En la vía Sección, la materia Biología y Geología se imparte siempre en inglés. De esta manera,

los alumnos se familiarizan y utilizan la terminología científica, tanto en castellano como en inglés.

Los exámenes de Cambridge se han realizado este año a través de conversaciones entre el profesorado de sexto y primero de ESO y alguna prueba realizada en institutos. ¿Podría ser esta experiencia extensible al futuro? ¿Cómo tienen prevista esta evaluación a partir de ahora?

Las pruebas de evaluación externa del Programa Bilingüe se realizan anualmente al finalizar la etapa de Educación Primaria (6.º curso) y al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (4.º curso). El curso pasado se tuvieron que suspender, debido a la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Para el presente curso escolar y siguientes, la evaluación externa se seguirá realizando en los términos que regula la normativa vigente.

Al cierre de este número ha quedado aprobada en el Congreso, para su trámite al Senado, la nueva ley de Educación –LOMLOE–. En las actuales circunstancias, ¿ve factible su entrada en vigor para el próximo curso en la Comunidad de Madrid? Y de ser así, ¿cuál sería su efecto en la calidad de la enseñanza?

Creo que uno de los factores que influirá negativamente en la calidad de la enseñanza es el hecho de que los alumnos de Educación Secundaria puedan pasar de curso e incluso conseguir el título de Bachillerato con materias suspensas. Otro de los aspectos negativos es que no se va a permitir a las familias elegir el centro y el tipo de educación que quieren para sus hijos; de esta manera, se pretende que la enseñanza concertada quede como una red subsidiaria y no complementaria de la pública. Y también nos preocupa la supresión de los centros de Educación Especial para convertirlos en centros de apoyo y de referencia de los colegios ordinarios. En definitiva, en caso de que entre en vigor el próximo curso escolar, y tal y como ha anunciado el Consejero de Educación y Juventud, Enrique Ossorio, "la Comunidad de Madrid va a llevar a cabo proyectos de mejora de la calidad educativa en los que se premie el esfuerzo, y así compensar el retroceso que plantea la LOMLOE". ■

Aurora Campuzano

Nuestra lengua "se renueva"

La Real Academia Española ha hecho pública las 2557 "novedades" que se incorporan al Diccionario de la lengua española.

Esta es la cuarta actualización en línea que se efectúa desde 2014, año en el que se editó por última vez el DRAE en papel. Estas novedades incluyen, entre otras, la incorporación de nuevos vocablos, la modificación y/o ampliación de las acepciones de otros, la revisión de etimologías, etc.

Se constata así algo evidente: es la nuestra una lengua en continua ebullición, que en cada momento responde a las necesidades de sus hablantes, ampliando sus capacidades comunicativas. Y la RAE da carta de naturaleza a esas necesidades sociales que el lenguaje se encarga de transmitir.

Entendemos que todo docente debe estar al corriente de los dictámenes de la RAE, porque su empleo correcto y apropiado de la lengua es consustancial a su labor educadora.

Recogemos aquí la información proporcionada por la RAE.

RAE. Actualización 23.4 del "Diccionario de la lengua española".

<https://www.rae.es/noticia/la-actualizacion-234-del-diccionario-de-la-lengua-espanola-incorpora-2557-novedades-en-su>

RAE. Muestra de novedades en el DRAE.

<https://www.rae.es/sites/default/files/2020-11/NOVEDADES%20DLE%2023.4.pdf>



Creer en la educación para mejorar el mundo

La comunidad educativa global ha recibido una inspiradora invitación para mejorar no solo la calidad y equidad de los sistemas educativos, sino para, a través de la educación, mejorar el mundo con un horizonte humanista: cuidar la naturaleza y cuidar a las personas. La propuesta es hacer de este mundo la casa común de la humanidad, es decir, que todos, sin excepción, puedan sentirse incluidos en la familia humana.

La propuesta tiene un nombre y está dando sus primeros pasos: **Pacto Global por la Educación**. La formuló por primera vez el papa Francisco, el 12 de septiembre de 2019. Invitaba a “reactivar el compromiso por las generaciones más jóvenes renovando la pasión por una educación más humanista”¹. Desde la celebración en 2015 del cincuenta aniversario de la declaración *Gravissimum educationis*, promulgada en el Concilio Vaticano II, resuena con fuerza creciente la necesidad de renovar la pasión por educar. Las palabras del Papa en aquel momento no han pasado desapercibidas, no tanto por su novedad, sino por su urgencia: “la prioridad de la educación cristiana es humanizar”. En esta creciente percepción humanista de una emergencia educativa se enmarca esta invitación a un

Pacto Global por la Educación que ahora presentamos aquí y que se dirige no solo a ámbitos cristianos, sino a todos los hombres y mujeres de buena voluntad, a todas las instituciones y proyectos implicados en tareas educativas, que quieran sumarse a mejorar el mundo a través de la educación.

Aquella propuesta inicial partía de un breve diagnóstico del mundo contemporáneo que “está en constante transformación y atravesado por múltiples crisis. Vivimos un cambio de época: una metamorfosis no solo cultural, también antropológica”. Dos preocupaciones emergían sobre otras: la primera tiene que ver con

el rápido descarte, sin discernimiento, de los paradigmas culturales que nos han traído hasta aquí; la segunda constata la pérdida de demasiados puntos de referencia para acompañar la construcción de las identidades personales que, como consecuencia, parecen desestructurarse o fragilizarse en su densidad antropológica.

Esta iniciativa se explica como la aplicación al mundo educativo de dos categorías fundamentales en el pontificado de Francisco: en primer lugar, su propuesta de **ecología integral**, en la encíclica *Laudato si*, invitando al cuidado de las personas y del planeta (2015); y, en segundo lugar, su propuesta de **fraternidad humana**, explicitada en la declaración de Abu Dabi, convocando las religiones al diálogo y a la necesaria construcción de la paz en la casa común (2019); una categoría antropológica y teológica desarrollada en la última encíclica *Fratelli tutti* (2020). Ambas propuestas tienen la finalidad de mejorar el mundo y construir la casa común de humanidad, ambas reclaman ahora el camino de la educación.

Se trata de una llamada para tomar conciencia a nivel global de la responsabilidad que tenemos para **hacer llegar la educación a todos** los confines del planeta y, a través de ella, hacer de este mundo una casa compartida por toda la humanidad. En esto consiste precisamente la invitación del Pacto Global por la Educación².

En aquel primer mensaje de septiembre de 2019 se insistía en que “nunca antes había sido necesario unir esfuerzos en una amplia alianza educativa para formar a personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contradicciones y reconstruir el tejido de relaciones para una humanidad más fraterna”. Pero la **situación de pandemia** global ha retrasado su puesta en marcha, que se ha retomado de nuevo desde el 15 de octubre de 2020.

¹ Mensaje del Papa Francisco para el lanzamiento del Pacto Global por la Educación. 12 de septiembre de 2019. Puede leerse y verse en www.vatican.va

² Más información sobre el Pacto Global por la Educación: www.unitedworldproject.org/es/evento/pacto-mundial-sobre-la-educacion/





El papa Francisco en su intervención sobre el Pacto Global por la Educación. 15 de octubre de 2020

El papa Francisco convoca un Pacto Global por la Educación

Con estas palabras del papa Francisco, el pasado 15 de octubre de 2020. Resumimos su invitación a una nueva alianza educativa: “en la actual situación de crisis sanitaria (llena de desánimo y desconcierto), consideramos que es el momento de firmar un Pacto Global por la Educación para y con las generaciones más jóvenes, que involucre en la formación de personas maduras a las familias, comunidades, escuelas y universidades, instituciones, religiones, gobernantes, a toda la humanidad (...).

Hacemos un llamamiento de manera particular a los hombres y a las mujeres de cultura, de ciencia y de deporte, a los artistas, a los operadores de los medios de comunicación, en todas partes del mundo, para que ellos también firmen este pacto y, con su testimonio y su trabajo, se hagan promotores de los valores del cuidado, la paz, la justicia, la bondad, la belleza, la acogida del otro y la fraternidad.

No tenemos que esperar todo de los que nos gobiernan, sería infantil. Gozamos de un espacio de corresponsabilidad capaz de iniciar y generar nuevos procesos y transformaciones. Seamos parte activa en la rehabilitación y el auxilio de las sociedades heridas. Hoy, estamos ante la gran oportunidad de manifestar nuestra esencia fraterna”. Esta invitación es a todos los sectores educativos para sumarnos a esta iniciativa mundial de empujar la educación, como verdadera humanización, hacia los ideales del cuidado de las personas y de la naturaleza, de la construcción de una casa común para la humanidad. El objetivo esencial de esta llamada a una nueva alianza por la educación será, sin duda, colocar la dignidad humana en el centro.

“Cuando los invité a iniciar este camino de preparación de un Pacto Global por la Educación –explica Francisco– no imaginábamos la situación en la que se desarrollaría. La COVID-19 ha acelerado y amplificado muchas de las urgencias y emergencias que habíamos constatado y ha manifestado muchas otras”³. Este nuevo mensaje denuncia que, según datos recientes de organismos internacionales, estamos ante una catástrofe educativa: se aproximan a diez millones los niños que podrían verse obligados a abandonar la escuela a causa de esta crisis, aumentando una brecha educativa ya alarmante (con más de doscientos cincuenta millones de niños en edad escolar excluidos de cualquier actividad educativa).

En esta dramática situación, solicita el Papa, es más necesario que nunca que se respete y proteja la dignidad de la persona humana. Y añade: “creemos que la educación es una de las formas más efectivas de **humanizar el mundo y la historia**. Por tanto, la educación se propone como el antídoto natural de la cultura individualista, que a veces degenera en un verdadero culto al yo y en la primacía de la indiferencia. Nuestro futuro no puede

ser la división, el empobrecimiento de las facultades de pensamiento e imaginación, de escucha, de diálogo y de comprensión mutua. Nuestro futuro no puede ser este”.

Convocados a poner a la persona en el centro de la educación

La propuesta del Pacto Global por la Educación se enmarca en el **horizonte humanista** de la dignidad y la fraternidad. Por ello propone un camino fundamental: “tener la valentía de colocar a la persona en el centro”. Desde esta clave humanizadora, este pacto promueve, con una sana antropología, que todos los procesos educativos pongan en el centro a la persona, su valor y su dignidad.

Esta llamada es, resumiendo, una invitación a rehumanizar el planeta, a construir un mundo mejor, a promover lo que da sentido a la historia, a transformar el mundo en positivo, a cultivar juntos el sueño de un humanismo solidario que responda a las mejores esperanzas de las personas y al sueño de Dios de la fraternidad humana.

Nosotros nos sumamos a esta invitación conscientes de que, como dice Hannah Arendt: “la educación es el momento que decide si amamos lo suficiente al mundo como para responsabilizarnos de él”.

Educar no es solo transmitir conceptos

Otra de las claves del Pacto es un modo de entender la educación, que no es solo de la escuela, sino que implica a toda la familia humana. Se trata de una mirada que ensancha, y no solo la participación de todos los protagonistas de la educación, si no también el concepto de educación, que ya no puede ser reducida a la sola transmisión de conocimientos o a una instrucción. Lo que está en juego en la educación, por tanto, es el desarrollo de todas las potencialidades de cada ser humano.

Esta idea de la **educación integral** se expresa con claridad en el discurso del Papa Francisco al seminario sobre este pacto por la educación, promovido por la Pontificia Academia de Ciencias Sociales, en febrero de 2020. Explicaba claramente que “educar no es solamente transmitir conceptos, esta sería una herencia de la ilustración que hay que superar”⁴. La educación no es solo transmitir concep-

³ Mensaje del Papa Francisco para relanzar el Pacto Global por la Educación. 15 de octubre de 2020. Puede leerse y verse en www.vatican.va

⁴ Francisco, Discurso en la Pontificia Academia de Ciencias Sociales. Roma, 7 de febrero de 2020. Puede verse en www.vatican.va

La UNESCO se suma al Pacto Global por la Educación

“En nuestra organización –explicó Audrey Azoilay, Directora General de la UNESCO, en el encuentro sobre el Pacto Global por la Educación del pasado mes de octubre–, compartimos la visión de una educación humanista, que se basa en la dignidad y los derechos humanos, la paz y la ciudadanía, la ecología, la solidaridad y el desarrollo. De hecho, la educación no puede limitarse a sus funciones económicas o utilitarias. La educación es un bien común que nos permite “*reavivar un deseo universal de humanidad*”, como lo dijo su Santidad en su última encíclica *Fratelli tutti*. Esta es la condición para una sociedad solidaria que respete a la persona humana, su dignidad, pero también el planeta, que es nuestra casa común.

No obstante, este bien común se halla en peligro porque la educación global puede haberse roto por



tos, abarca **tres lenguajes propios de la esencia humana**: la mente, el corazón y las manos. Porque educar es hacer referencia a todo lo que conforma a vida.

Por todo ello, la educación no solo puede atender los conceptos y los datos, debe explorar las preguntas sobre **los porqués y los para qué** de cada uno de los pasos que como humanidad vamos dando. Importan, por tanto, no solo los medios, sino los fines. Enseñar el cómo, pero no el porqué y el para qué nunca es una idea inocente. Sin los valores humanos no sabremos dónde ir, solo podremos bajar la cabeza y obedecer órdenes, como en los mundos de George Orwell o Aldous Huxley.

Preocupados por el acceso universal a la educación

Con una mirada responsable a la situación de la educación en el mundo, como lo hace el pacto global por la educación, enseguida emerge como preocupación fundamental que **no todos tienen las mismas oportunidades**. Acogemos esta realidad como un dato desgarrador. Cómo podemos aceptar en un mundo que decimos desarrollado que demasiados niños y jóvenes todavía no tengan el acceso a la educación básica, menos a una educación de calidad.

Los datos de esta **pobreza educativa** golpean con dureza en nosotros. El último Informe de Seguimiento

de la Educación en el Mundo de la UNESCO pone de manifiesto que llevamos medio siglo de retraso con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda de 2030, en concreto en lo referido a la educación. De mantenerse la tendencia actual, la educación primaria universal se conseguirá en 2042 en el mundo, y el acceso universal al primer ciclo de la educación secundaria se alcanzará en 2059 y, al segundo ciclo de la educación secundaria, en 2084.

El pacto global es por la fraternidad humana

La educación es el camino, pero la fraternidad universal es el objetivo último de este Pacto Global por la Educación. La responsabilidad de la fraternidad, reconoce el Papa, no solo nos atañe a los cristianos, sino que tiene una dimensión que es simplemente humana y, por tanto, corresponde a todos: "toda la humanidad, al recibir la vida, se descubre unida en el vínculo de la fraternidad, que se manifiesta, por tanto, como principio estructural del ser humano".

Como consecuencia, digámoslo claro, el Pacto Global tiene como objetivo último la fraternidad universal, tiene como fin construir la casa común de la humanidad. Y para esto se necesita el



AUDREY AZOULAY, Directora general de la UNESCO, en su intervención sobre el Pacto Global por la Educación del pasado 15 de octubre de 2020

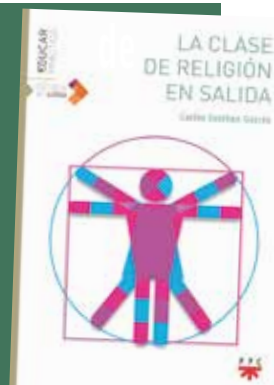
efecto de las desigualdades y las injusticias... Y lo que la crisis de la COVID-19 está confirmando, al revelar la fragilidad de nuestros sistemas educativos y, más en el fondo, la fragilidad de nuestras sociedades, es la necesidad de un nuevo compromiso de la sociedad global a favor de la educación.

Y la UNESCO, organización líder de las Naciones Unidas para la educación, siente la vocación de hacerse presente en el corazón de esta refundación, con toda la plenitud de su misión: por medio de la educación, ciertamente, pero también a través de la cultura, del deporte, de las ciencias y de la información. Porque la UNESCO es por naturaleza una organización global, que reúne a ciento noventa y tres Estados miembros de todos los continentes. Porque la UNESCO ve la educación como una misión compartida e integral, que

pone en el centro al ser humano, su empatía y su dignidad, para hacer de la educación el pilar de la refundación de las sociedades (...).

La UNESCO está encantada de estar con el Pacto Global por la Educación, porque sus objetivos reflejan los nuestros. También queremos construir un mundo basado en la justicia, la solidaridad y la dignidad, a través de la cooperación y la educación internacional, revelando así nuestra común humanidad. De este modo, seremos capaces de preparar a las próximas generaciones para afrontar el futuro y, en palabras de su santidad, navegar los grandes mares del mundo".

La enseñanza de la Religión se compromete con el Pacto Global por la Educación



En el mundo educativo están emergiendo con fuerza nuevas iniciativas que impulsan un giro antropológico en la escuela: la competencia global que la OCDE propone para PISA; un informe mundial de la UNESCO para 2021 fortaleciendo la educación como bien común; la Agenda 2030 y su apuesta por el desarrollo sostenible; y un renovado planteamiento de la educación ciudadana con perspectiva mundial. También en el ámbito eclesial se cuidan de manera creciente propuestas como: la cultura del encuentro; la casa común; la ecología integral; y un nuevo diálogo interreligioso que supera integrismos y se compromete con la fraternidad humana. Más que expresiones coloquiales, son ya categorías antropológicas y pedagógicas.

Nosotros nos atrevemos a pensar que estamos ante la ocasión de alumbrar un nuevo humanismo, un renovado giro antropológico en la educación. Percibimos novedad y oportunidad en el nuevo impulso en la promoción de la dignidad humana.

Pues bien, en este contexto, presentamos el libro **LA CLASE DE RELIGIÓN EN SALIDA**, en el que se abre un diálogo con estas nuevas tendencias visibilizando sinergias y actualizando los aprendizajes esenciales de la Religión en la escuela en diálogo con los signos de los tiempos. De hecho, la obra propone un concepto de enseñanza de la Religión en la que nada de lo humano le es ajeno: así titula sus propuestas para abrir caminos a la vida.

camino de la educación para proponer la cultura del encuentro y del cuidado.

Necesitamos un nuevo **renacimiento del humanismo**, un elogio de las humanidades, renovar el pensamiento ético, promocionar la dignidad humana, empoderar la fraternidad, regenerar la democracia, cultivar la justicia y las libertades, disfrutar de la poesía y de la música, de todos los lenguajes artísticos, reivindicar la ecología y la solidaridad... En ello nos va la viabilidad de educación al servicio de la emancipación personal y social. En ello nos va la utopía de la fraternidad humana. ■

Carlos Esteban Garcés

VI CONCURSO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO 2020-2021

BASES

1 Participantes. Alumnos españoles o con residencia en España matriculados en 1.º o 2.º de Bachillerato en el curso 2020-2021. En el caso de que el participante sea menor de edad, deberá especificar los datos de contacto de su padre, madre o tutor legal, quienes deberán autorizar su participación por escrito.

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

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

3 Presentación de originales. Fecha límite de entrega: 30 de abril de 2021, a las 19.00 horas. Los trabajos se enviarán por correo postal al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Historiadores), C/ Fuencarral, 101, 3.º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano.

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

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

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

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

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

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



Colegio Oficial de Docentes

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID



CEU
*Universidad
San Pablo*

Más información:

Tel.: 91 447 14 00

www.cdlnmadrid.org

www.uspceu.es

CELEBRADA LA JUNTA GENERAL ORDINARIA

Debido al Estado de Alarma decretado por el gobierno, el Colegio no pudo celebrar en el primer trimestre del año la Junta General Ordinaria. El pasado 18 de noviembre se celebró en formato semipresencial, con las correspondientes limitaciones de aforo, y los colegiados que lo consideraron oportuno pudieron participar y ejercer su derecho al voto a distancia, través de la plataforma *gotomeeting*.

AURORA CAMPUZANO

El decano, Roberto Salmerón, inició la sesión haciendo referencia a las actividades llevadas a cabo por el Colegio durante el año 2019. Destacó especialmente la celebración de las elecciones para la renovación de la Junta de Gobierno, realizada a comienzos de 2019; la continuidad en las relaciones institucionales, en especial con la Consejería de Educación e Investigación, con la que se renovó el Convenio de Formación del Profesorado, en cuyo marco se desarrolló la XXXIX edición de la Universidad de Otoño a la que acudieron varios centenares de profesores, y la labor de algunas Secciones, como las de Arqueólogos, Colegiados de Honor, los cursos programados por los Seminarios Didácticos, y el desarrollo de la Universidad de Mayores, que agrupó en el curso 2018-2019 a cerca de 330 alumnos. También resaltó algunas cuestiones de la gestión administrativa, como la renovación completa de la gestión contable – con la introducción del programa SAGE –, “en un momento –dijo– muy oportuno, ya que ha permitido agilizar los trámites administrativos del Colegio”. En el ámbito legal, Salmerón destacó la publicación en el mes de julio de una nueva Sentencia, esta vez procedente del Juzgado número 1 de Madrid, confirmando la obligatoriedad de la colegiación.

APROBADAS LAS CUENTAS DE GASTOS E INGRESOS 2019

Tras someter a votación y aprobar la gestión de la Junta de Gobierno durante 2019, y el nombramiento prescriptivo de los tres interventores, se abordó el siguiente punto del Orden del Día: la discusión y en su caso, aprobación, de los gastos e ingresos del ejercicio 2019.

De la mano del Tesorero del Colegio, Antonio Nevot, los colegiados asistentes al acto pudieron conocer los movimientos y cuentas correspondientes a ese periodo definido como “de equilibrio presupuestario”, ya que “tanto los ingresos como los gastos se han mantenido por debajo de lo presupuestado” (habían sido enviados a los colegiados con la “Memoria” en marzo pasado).

Tras la votación correspondiente, las cuentas del ejercicio 2019 quedaron aprobadas.

UN AÑO MUY ESPECIAL

En ese contexto, Antonio Nevot, Tesorero, explicó que 2020 está siendo un año especialmente difícil en lo profesional, social y también en lo económico, y que la Junta de Gobierno ha

decidido adaptar los presupuestos a la situación real actual de noviembre, con casi 11 meses del ejercicio contable ya transcurridos. De tal forma que proponía “reducir los ingresos y gastos globalmente en un 18% con respecto al presupuesto preparado para la Junta General que se debió celebrar en marzo pasado, ya que ha habido varias actividades no realizadas o reducidas, como la no celebración de la Universidad de Otoño, de las Jornadas internacionales con Puerto Rico, o la reducción de las actividades de la Universidad para los Mayores. Al tiempo, propuso no incrementar la cuota colegial y ajustar las partidas dedicadas a formación, ya que los cursos presenciales se han reducido sustancialmente, además de congelar las asignaciones de los miembros de la Junta de Gobierno. Las cuentas fueron aprobadas por unanimidad de los asistentes.

Tras su exposición, se procedió al pertinente turno de ruegos y preguntas. Mercedes Dubois, presidenta de la Sección de Colegiados de Honor, intervino poniendo de relieve que “en 2020, el cierre de las instalaciones ha generado mucha desconexión entre los miembros de la Sección, ya que son numerosas las actividades que a diario se realizan y generan encuentros muy enriquecedores para los mayores del Colegio”. En respuesta a esta apreciación, el decano resaltó el valor de estos encuentros, aunque también “el acierto del cierre de las instalaciones el 4 de marzo, 11 días antes de que el Gobierno de la nación decretase el confinamiento, lo que muy probablemente, ha conseguido que no se haya producido ningún brote epidémico en el entorno colegial”.

En ese sentido, el Decano anunció que este año 2020 no se va a celebrar ningún acto colegial que implique la presencia física de personas en las instalaciones, aunque “la idea es dejarlos suspendidos a la espera de que las condiciones sanitarias mejoren y permitan celebrarlos”. Añadió que “se ha seguido trabajando a distancia mediante diversos sistemas para continuar prestando servicios a los colegiados”.

Para finalizar, Salmerón hizo referencia a la Asamblea General de Arqueólogos celebrada el lunes anterior, el 16 de noviembre, en la que se aprobó proponer la creación de un Registro de Tasadores específico para Arqueólogos, diferenciado del ya existente de Tasadores de Obras de Arte; y también el uso de la marca “Colegio de los Profesionales de la Arqueología”, como complementaria a la denominación estatutaria, en la que figura como Sección profesional del Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias de la Comunidad de Madrid. El Decano también se refirió a una propuesta de reforma de los estatutos para introducir una fórmula que permita aplicar, de forma efectiva, la paridad entre hombres y mujeres entre los miembros de la Junta de Gobierno, para lo que se hará una consulta jurídica.

Tras sus palabras, se procedió a levantar la Sesión de la Junta de Gobierno correspondiente al año 2020. ■



Invitadas

MUJERES ARTISTAS ENTRE 1833 Y 1891

En el siglo XVIII, los museos fueron creados de acuerdo con la mentalidad ilustrada de abrir el patrimonio cultural a capas de la población que habitualmente no tenían acceso al mismo. La exhibición de sus colecciones permanentes pretende fomentar el conocimiento y la experiencia estética. En la actualidad, tal tipo de presentación es habitualmente complementada por muestras "temporales" que durante un periodo relativamente breve de tiempo presentan un determinado número de obras hiladas en torno a la concepción elaborada por quien asuma el comisariado de la exposición. La exposición *Invitadas* reúne ambos planteamientos. Se trata de una muestra temporal surgida de la reflexión e investigación; fundamentalmente acerca de las propias colecciones del Museo del Prado. En este caso, los investigadores se han preguntado acerca de la ideología subyacente en el sistema artístico español, entre 1833 y 1931, en torno a la realidad femenina.

Rafael García Alonso. Universidad Complutense de Madrid

UN SIGLO DEL SISTEMA ARTÍSTICO ESPAÑOL

Para responder al tema planteado, la indagación gira en torno a tres cuestiones: ¿Qué criterio guió la elección de obras en torno a la mujer que iban a ser coleccionadas? ¿Qué concepciones sobre la mujer se traslucían en tales elecciones? ¿Qué tipo de papel desarrollaron las mujeres en el sistema artístico? En todos los casos, se pretendía analizar cómo fue evolucionando la respuesta a esas tres preguntas. Sin embargo, el título de la exposición permite trazar un denominador común. Fueron *invitadas* a permanecer en el plano subalterno respecto a los hombres, tal como la ideología del momento reflejaba y consolidaba al mismo tiempo. Es decir, por decirlo con el sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002), las *estructuras objetivas* existentes se complementaban con *estructuras cognitivas* mediante las que se asumían las primeras. Valga como ejemplo, el lienzo costumbrista *Las doce*, pintado en 1892 por Cecilio Pla y Gallardo (1859-1934). En él, la esposa de un albañil acude, llevando a su bebé en una canasta, al lugar de trabajo del marido; sostén económico de la familia. La mujer le sirve el almuerzo mientras la mirada de aquel, sentado en el suelo, se dirige ensimismada a un punto exterior al cuadro. Nos hallamos, pues, ante un documento que refleja una

“LA IDEOLOGÍA DEL MOMENTO REFLEJÓ Y CONSOLIDÓ EL PLANO SUBALTERNO DE LAS MUJERES RESPECTO A LOS HOMBRES”

forma patriarcal de entender la familia y las relaciones entre los géneros en la clase obrera. ¿Es al mismo tiempo un documento de denuncia social? La respuesta puede ser considerada positiva y debe ser encuadrada en el desplazamiento desde los temas de historia hacia los costumbristas.

La primera parte de la exposición *Invitadas* indaga acerca del posicionamiento respecto a la mujer por parte del Estado. Para ello, sirven de indicadores el tipo de obras que fueron adquiridas, encargadas o premiadas por el mismo. Como es sabido, las disputas existentes respecto a la sucesión en el trono de Fernando VII, padre de Isabel II, dieron lugar a las guerras carlistas. Una de las formas de legitimar su reinado fue presentándose como una mujer digna del prestigio como gobernante atribuido a Isabel la Católica. En 1847, cuando Isabel II contaba con catorce años, encargó al por entonces director del Museo del Prado, José de Madrazo, la serie de pinturas *Serie cronológica de los reyes de España*. Como forma de asentar el papel de la propia reina se encargaron, entre



Autorretrato de cuerpo entero. María Roësset Mosquera, MaRo (1882-1921). Óleo sobre lienzo, 1912. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

otros, cuadros de Usenda y Adosinda, presentadas como reinas astures descendientes de Don Pelayo. La Real Academia de la Historia sostuvo que se estaba falseando la historia. Tras una polémica, las efigies de las mujeres citadas permanecieron en la galería prevista, tras ser borradas las fechas durante las cuales presuntamente habían reinado. Las féminas citadas, así como doña Urraca I de León, aparecían majestuosas y seguras en sus lienzos. Por el contrario, tras la deposición en el trono de Isabel II en 1868, la figura de doña Juana de Castilla, heredera de Isabel I, fue presentada como encarnación de la locura y, consiguientemente, de su incapacidad de regir los destinos de la nación. De forma paralela, y con anterioridad, en 1857, la

“UNA AMPLIA ICONOGRAFÍA ABORDA TEMAS DE TIPO SOCIAL DENUNCIANDO LA SITUACIÓN RELEGADA DE LAS MUJERES”

ley Moyano, al tiempo que propugnaba el derecho de las niñas a la Educación Primaria, establecía una educación diferenciada en función del género. Las Exposiciones Nacionales premiaron obras en las que las niñas eran representadas en tareas ligadas al ámbito doméstico, como era la costura. *El consejo del padre* obtuvo una segunda medalla en la Exposición Nacional de 1892 y fue adquirida por el Estado. En esta y otras obras, son varones quienes tienen el protagonismo de la educación cívica de niñas o jóvenes cuya pureza sexual se exalta como ideal. Son frecuentes obras en las que se alude a cualidades supuestamente femeninas, como la tendencia a dejarse llevar por las emociones, o por la lascivia. El lienzo *Soberbia*, de Baldomero Gili y Roig (1873-1926) obtuvo en 1908 una segunda medalla en la Exposición Nacional y evidencia el carácter fatuo de una mujer. De este modo, muchos artistas a los que, con el sociólogo Howard S. Becker (n. 1928), podemos denominar *integrados*, fueron conscientes de que su propia carrera como pintores o docentes en el marco estatal debía transcurrir en la reproducción de prototipos que equiparan lo femenino con lo doméstico, intrascendente o emocional.



Las doce. Cecilio Pla y Gallardo (1859-1934). Óleo sobre lienzo. 1892. Madrid, Museo Nacional del Prado.

Sin embargo, otros artistas, a los que también con Becker podemos llamar *disidentes*, no se plegaron a los modelos oficiales. Una amplia iconografía aborda temas de tipo social denunciando la situación relegada de las mujeres. Un caso muy interesante es el de Antonio Fillol Granell (1870-1930) quien en *La rebelde* (1914) presentó a una joven gitana que abandona por alguna razón un campamento gitano mientras es increpada furiosamente. La obra fue adquirida por el Estado, pero pagada con cicatería. El mismo pintor, en *La bestia humana* (1897), delata, en clave naturalista, la incitación a la prostitución de una joven por parte de una alcahueta. La obra fue premiada con una segunda medalla. La crudeza de la imagen suscitó una polémica en la que el novelista Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928) intervino en defensa de Fillol. En este caso, la obra no fue adquirida por el Estado, pese a lo que dictaba el reglamento del certamen. La disidencia se paga.

Como explica el comisario de la exposición, Carlos G. Navarro, a partir de 1895 en las exposiciones nacionales estuvieron presentes temas que, con carácter moralizante, eran habituales en los folletines o novelas por entregas. Es usual la iconografía referente a mujeres descarriadas que vuelven al hogar paterno sin marido y acompañadas de criaturas nacidas de alguna relación no convencional. O donde se advierte, en sintonía con las teorías higienistas de la época, de los males que la prostitución puede acarrear en la salud mental –*Falenas* (1920), de Carlos Verger Fioretti (1872-1929)–. En otros casos, se advierte de las nefastas consecuencias que la vida desordenada puede tener para

el bienestar de los hijos, o la propia vida. No escasea, sin embargo, la denuncia de la situación desfavorable que ha llevado a algunas mujeres a servir, contra su deseo, como modelos desnudas. Sorprende, por otra parte, cómo son presentadas de modo cuasi pornográfico niñas que no han llegado siquiera a la pubertad. En contraposición, Fillol denuncia en *El sátiro* (1906), el abuso sexual sobre la infancia, lo que le valió no ser aceptado, dado lo escabroso del tema, en la Exposición Nacional de aquel año.

No falta incluso la presentación de dramas ligados a conflictos de clase, como en la obra de Marceliano Santa María Sedano (1866-1952) *El precio de una madre* (*A mejorar la raza*) (1900), donde una mujer del medio rural deja con su marido a su propio hijo para ir a servir como nodriza de una familia de buena posición social, quizá urbana. Este asunto fue abordado en *Cuentos de la tierra* por la escritora naturalista Emilia Pardo Bazán. Comprobamos, pues, que las posturas moralizantes y a veces mojigatas de la ideología defendida por el Estado deben ser encuadradas en las corrientes de pensamiento y los estilos artísticos del momento –especialmente el naturalismo y, en menor medida, el simbolismo–. Se discute sobre temas importantes de la realidad social: la educación, las desigualdades sociales o la prostitución.

LAS MUJERES EN EL SISTEMA ARTÍSTICO

El arte es un terreno de batalla. Las propias mujeres defienden puntos de vista distintos respecto a su propia condición. El influjo de clase no es desdeñable. En 1909, en círculos próximos a la nueva aristocracia y a la burguesía adinerada se funda, por ini-

El consejo del padre. Plácido Francés y Pascual (1834-1902). Óleo sobre lienzo. 1892. Madrid, Museo Nacional del Prado (depositado en La Coruña, Museo de Bellas Artes de La Coruña).



La bestia humana. Antonio Fillol Granell (1870-1930). Óleo sobre lienzo. 1897. Madrid, Museo Nacional del Prado

ciativa de la futura marquesa de Parcent, la Sociedad Española de Amigos del Arte. Allí tenían lugar debates artísticos y culturales, a la vez que tal institución se propone auxiliar al Estado en la conservación de monumentos antiguos y en el encauzamiento del gusto. ¿Hacia dónde? Hacia el pasado, especialmente el siglo XVIII, tal como Raimundo de Madrazo (1841-1920) pintó a su mujer en 1901. Surge así una iconografía que recupera el *casticismo* de las mantillas, los abanicos y los mantones. La fiesta de los toros era entonces ocasión proclive a la ostentación. Tales formas de exhibición se alejaban de los modelos que podía representar en esas mismas fechas el movimiento sufragista inglés.

Frente al afán de distinción social de la citada Sociedad, Emilia Pardo Bazán (1851-1921), en *Náufragas*, denuncia la situación de marginalidad a la que se enfrentaban las mujeres que, careciendo de instrucción y recursos, debían aceptar trabajos de baja remuneración, a veces humillantes. En los talleres artísticos tal naufragio era a menudo el que sufrían las modelos. Lo masculino es asociado con frecuencia a la actividad, mientras los femeninos se relacionan con la pasividad o la subordinación, como cuando, en 1837, la mujer del pintor José Gutiérrez de la Vega (1791-1865) parece tener como tarea la de moler los colores que usará su marido.

Hacia 1830, la afición por la pintura entre las mujeres las llevó a plantearse su profesionalización. El aprendizaje se adquiría de modo privado, en talleres de artistas, a veces familiares. Fueron varias las mujeres que consiguieron ser nombradas académicas de mérito. María Victoria Martín del Campo (1794-1869) abrió un taller de pintura en Málaga.

Setenta y siete dibujos de Rosario Weiss (1814-1843), ahijada de Goya, fueron atribuidos hasta 1956 al pintor de Fuentetodos. Weiss ejemplifica las ambiciones de las mujeres artistas. Su formación en Francia le facilitó el reconocimiento de sus pares varones. Participó en exposiciones de la Academia de San Fernando y del Liceo Artístico y Literario de Madrid. Fue maestra de dibujo de Isabel II. Como ella, otras artistas pudieron vivir de su trabajo, compitiendo en precios con sus colegas varones.

Los lastres, con todo, eran habituales. Por un lado, se dedicaron a géneros considerados menores, como los bodegones, los retratos o las miniaturas. Por otro, accedieron a la profesionalización fundamentalmente como *copiantas* de obras clásicas, y mucho menos como responsables de obras originales. La fotografía fue un ámbito en el que las mujeres participaron prontamente. Podían incluso ir de una a otra localidad con ocasión de fechas especialmente concurridas ofreciéndose para realizar y vender retratos o aspectos pintorescos. La novedad y popularidad del nuevo medio, así como la resistencia a considerarlo durante mucho tiempo como arte, facilitaron que, con frecuencia, a la muerte de sus maridos, se hicieran cargo del estudio fotográfico. Este es el caso de Jane Clifford (1821-1886), británica asentada en España, quien en 1863 recibió el encargo de fotografiar el *Tesoro del Delfín*, que alberga el Museo del Prado.

Falenas. Carlos Verger Fioretti (1872-1929). Óleo sobre lienzo. 1920. Madrid, Museo Nacional del Prado (depositado en Zamora, Museo de Zamora).

“ LA AFICIÓN POR LA PINTURA ENTRE LAS MUJERES LES LLEVÓ A PLANTEARSE SU PROFESIONALIZACIÓN ”

De singular importancia es la labor de protectoras de las artes ejercida tanto por la reina María Cristina de Borbón como por su hija Isabel II. Ellas mismas ejercieron de *copiantas*, aunque se discute si algunas obras presentadas como propias lo son realmente. De lo que no hay duda es de que Isabel II ejerció su mecenazgo sobre diversas mujeres pintoras adquiriendo obras de las mismas. Evidenciaba así su interés por las artes. Sus propios hijos, ya en su exilio parisino, fueron retratados por mujeres.

Elena Sorolla (1895-1975), hija de Joaquín Sorolla, vio facilitada su carrera artística por el ambiente cultural y familiar en el que desarrolló su trabajo. Participó en diversas exposiciones, especialmente con sus gráciles esculturas. Casada en 1922, la dedicación a su amplia familia y sus cambios de domicilio contribuyeron a que redujera drásticamente su producción. Citemos, por último, a María Roësset Mosquera (1882-1921) en cuyo *Autorretrato de cuerpo entero* (1912) podemos adivinar su anhelo de emancipación. ■

Datos de interés

Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931).

Museo Nacional del Prado.

Calle de Ruiz de Alarcón, 23. Madrid. Del 15 de octubre de 2020 al 11 de marzo de 2021.

Comisario: Carlos G. Navarro.

Patrocinio: Fundación AXA.



Apuntes de Pedagogía

Por qué y para qué de la Pedagogía

En el Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid publicado en junio de 2019, dimos comienzo a una nueva serie de “Apuntes de Pedagogía”. Aquella ocasión la dedicamos a profundizar sobre la pregunta ¿Qué es Pedagogía? Pretendíamos con ello aportar a la (re)definición de esta ciencia en la actualidad. Una ciencia que se ocupa de estudiar los procesos educativos: la complejidad creciente de estos últimos hace cada vez más importante apostar, baja nuestro puesto de vista, por más Pedagogía. Y es fundamental hacerlo de la mano de quienes investigan con rigor sobre los procesos educativos.

Con el ánimo de avanzar en esa línea ya iniciada, en el presente Boletín nos adentramos en la definición de su sentido y de sus finalidades, es decir, en el por qué y en el para qué de la Pedagogía. Es imprescindible ser conscientes, por un lado, del origen que fundamenta su razón de ser y que evidencia su necesidad y utilidad; y, por otro, de las aportaciones prácticas que ofrece ante el proceso educativo –que son muchas y de diversa naturaleza– y que enmarcan las finalidades que tiene que cumplir (sean estas las mismas que en sus comienzos, requieran ajustes de actualización o sean otras completamente nuevas). Para la consecución de nuestro objetivo hemos organizado estos “Apuntes de Pedagogía” en cuatro secciones diferentes que permiten aproximaciones diversas pero complementarias. Esperamos enriquecer este debate y agradecemos enormemente a todos y a cada uno de los autores que han hecho posible este número: creemos haber incorporado a unos excelentes pedagogos para abordar una cuestión realmente compleja.

En un primer momento ofrecemos un Diálogo entre pedagogos, una conversación titulado “La Pedagogía y sus problemas”, protagonizada por José Luis Gaviria (Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación), David Reyero (Profesor Titular de Antropología de la Educación en la Universidad Complutense) y Bianca Thoilliez (Profesora Contratada Doctora Interina de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid). Tres pedagogos preocupados por este campo del saber que desde sus casas (en mitad del confinamiento por la COVID-19) se juntaron virtualmente para dialogar y contrastar sus posiciones en torno a la Pedagogía. Riquísimo debate que pone de relieve dificultades a las que debe enfrentarse hoy la Pedagogía, pero también las enormes posibilidades y urgencia de fortalecer su presencia en nuestra sociedad.

Como ya hicimos en el inicial “Apuntes de Pedagogía”, hemos pedido a tres importantes académicos y pedagogos que intenten responder a la pregunta de “Por qué y para qué de la Pedagogía”, en forma de artículos. En esta ocasión, hemos contado, en primer lugar, con la colaboración de Inmaculada Egido (Catedrática de Educación Comparada de la Universidad Complutense de Madrid), que se ha preguntado “¿Para qué la Pedagogía? Algunas notas en relación con la formación del profesorado”, y que se centra especialmente en la aportación para la profesión docente. El segundo autor ha sido Fernando Gil (Catedrático de Teoría de la

Coordinadores: Javier M. Valle y Jesús Manso.
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES)
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Educación de la Universidad Complutense de Madrid), que ofrece un “Decálogo del buen pedagogo”. Y, en tercer lugar, Enric Prats (Profesor del departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona), que responde directamente con su artículo a la pregunta que sirve de fundamento a estos “Apuntes de Pedagogía”: “El por qué y el para qué de la Pedagogía”.

El acercamiento de la Pedagogía a los docentes y al conjunto de la sociedad pasa por aproximar sus enormes aportaciones no solo en la actualidad sino también en la historia, y no solo en nuestro país, sino también a nivel internacional. Por eso hemos dedicado una sección a una Biografía de un pedagogo histórico de referencia mundial. En esta ocasión hemos querido incluir un autor que haya dado a la Pedagogía un carácter especialmente aplicado: esta tarea complicada se la propusimos a Agustín de la Herrán (Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid), quien aceptó de inmediato. Teniendo en cuenta el enorme conocimiento que De la Herrán tiene sobre la historia de la innovación en Pedagogía, no cabía duda de que sabría elegir la mejor biografía. Y así ha sido. De la Herrán ha optado por ofrecer una biografía de “Comenio”, definiéndolo como “reformador de la Pedagogía, de la educación y de la humanidad”.

El encarte finaliza con una sesión dedicada a la Revisión de la hemeroteca. Miriam Prieto (Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid) nos ofrece una revisión de textos actuales claves para la Pedagogía en un mundo globalizado en el que se han introducido, en el caso de los sistemas educativos, importantes cambios que afectan al conocimiento pedagógico. Más en concreto, hace la revisión de los últimos libros de Locatelli, de Egido y Martínez Usarralde, de Martínez y Jolanch, y de Echeita. Estos libros han sido publicados durante 2019.

La totalidad de estas aportaciones se han realizado en situación de confinamiento total o parcial en los meses de finales del curso escolar pasado. Esto hace quizá más meritoria aún las aportaciones de todos los autores, a los que agradecemos enormemente el esfuerzo realizado para colaborar en estos “Apuntes de Pedagogía”. No podemos mantenernos ajenos a la difícil y dramática situación que hemos (y estamos) viviendo. Por ello, no podemos terminar esta presentación sin reconocer la inestimable labor de todos los docentes, así como la necesidad de destacar cómo ahora, más que nunca, la Pedagogía debe ser considerada como una herramienta esencial para el desarrollo social y personal de nuestra cultura.



La Pedagogía y sus problemas

José Luis Gaviria Soto es Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y David Reyero García es Profesor Titular de Antropología de la Educación en la Universidad Complutense. Bianca Thoilliez es Profesora Contratada Doctora Interina de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Nos une a los tres el hecho de haber estudiado la antigua Licenciatura de Pedagogía en tres planes de estudio diferentes por la misma universidad y que, desde diferentes ámbitos, hemos mostrado una preocupación activa por el estado de salud de este campo del saber. También que José Luis y David fueron profesores de Bianca. El 14 de mayo del 2020 estábamos todavía en pleno confinamiento en Madrid, pero los tres acordamos reunimos (virtualmente) para hablar, una vez más, de Pedagogía. Lo que aquí presentamos es el resumen de esta conversación, que se extendió más allá de la hora y media¹, y con la que esperamos contribuir al siempre necesario debate epistemológico de la educación.

Bianca: La primera cosa que creo que tendríamos que pensar es si el conocimiento pedagógico, sea lo que sea, tiene sentido. Si se trata de un saber necesario en el contexto de las Ciencias Humanas y Sociales. Y luego si, de ser así, pues para qué y qué aporta de singular la Pedagogía al conocimiento social y humano.

José Luis: Yo creo que sí. Efectivamente hay algo que es específico de la educación. Bueno, probablemente, no es solo exclusivo de la educación, pero es algo que comparte probablemente con otros conocimientos humanos. No es nada nuevo, es algo que se ha dicho mil veces y que creo que compartimos con otras disciplinas. Lo que es característico de la Pedagogía es que mientras que en otros ámbitos profesionales se está trabajando sobre algo y para hacer algo, nosotros como educadores trabajamos para «hacerle “algo” a “alguien”». Suena un poco raro así dicho, ¿verdad? Trabajamos para cambiar a alguien. Se trata de que tenemos, de que queremos, cambiar a alguien. Esto no es nada nuevo, pero que hoy entra en contradicción con muchas de las ideas predominantes en Pedagogía.

¹ Gracias a Laura Suárez Gil por su labor en la transcripción completa de la conversación, que ha sido la base para elaborar el texto que aquí presentamos.

David: Bueno, yo estoy bastante de acuerdo, pero, por centrarme un poco más en la pregunta, yo creo que la Pedagogía es algo más que conocer a “algo” o a “alguien”, dado que en la Medicina o en la Psicología también se trata un alguien sobre el que actúas. Creo que lo propio de la Pedagogía, lo que es difícilmente visible en otras ciencias sociales o humanas, es que se trata del conocimiento de una acción. Es decir, nosotros en Pedagogía reflexionamos sobre una acción y no, por así decirlo, sobre un ser. El conocimiento pedagógico es bastante peculiar porque implica conocer algo que es dinámico, no estático. Y con esto contesto un poco a la segunda pregunta: ¿qué aporta? Aporta, precisamente, esa visión dinámica del ser humano. Una de las cosas que mejor caracterizan al ser humano no es que “pueda aprender”, sino que “tiene que aprender”. Es decir, como muy bien decía Clifford Geertz, (aunque es antropólogo, no pedagogo), lo que caracteriza al ser humano no es su capacidad de aprender –los simios pueden aprender un montón de signos, por ejemplo–, sino que necesitamos aprender “para ser humanos”, y eso es algo de lo que específicamente se ocupa la Pedagogía. La Pedagogía sí que es un conocimiento autónomo, diferente a otros: es el conocimiento de una acción.



José Luis: Realmente venimos a decir lo mismo. El ejemplo que pone David sobre la Medicina es exactamente lo mismo. Es decir, creo que en la Medicina (en la Psicología es un poco distinto) se trata también de «hacerle “algo” a “alguien”», pero se trata de «hacerle “algo” a “alguien”» no como “alguien” sino como “algo”. Se trata de la máxima objetivización del individuo, es decir de tratarlo básicamente en su forma puramente corporal. Lo estoy poniendo en términos muy exagerados, pero, fíjate, es que hay un paralelismo epistemológico tremendo entre la Pedagogía y la Medicina, porque ambas son un conocimiento sobre una acción. Hay diferencias de matices, de intensidad e incluso de las fuentes de conocimiento, pero creo que la Pedagogía y la Medicina tienen muchas cosas paralelas. Por ejemplo, la fuente de conocimiento que utilizan tanto los profesionales de uno y otro ámbito tiene una parte importante de conocimiento sistemático (voy a decirlo así por no decir solo científico), pero, también, tiene conocimiento empírico. Por ejemplo, estos días es interesantísimo ver cómo los médicos están aprendiendo de una semana a la siguiente de qué manera tienen que tratar el coronavirus, y esto lo están aprendiendo de una manera empírica, porque no da tiempo siquiera a sistematizar todo ese conocimiento, pero lo aprovechan. Y en otras épocas, los hombres aprendían a manejar algunas hierbas, por ejemplo, la corteza del saúco: se ha utilizado como analgésico durante siglos y sin saber bien por qué, pero empíricamente se sabía que tenía un efecto positivo. Pasa algo parecido con la Pedagogía, es decir, tenemos conocimiento empírico que procede de la experiencia acumulada de muchos siglos. Por supuesto, al igual que en la Medicina, hay alguna experiencia que es mejor despreciarla, pero hay otras experiencias que estamos perdiendo, simplemente porque hoy en día estamos desperdiciando absolutamente toda la tradición, y eso creo que es negativo.

David: De hecho, esta comparación entre Medicina y Pedagogía no es algo que se nos haya ocurrido a nosotros.

Bianca: A mí me parece que se trata de una comparación que, más bien, expresa un anhelo social de la Pedagogía...

David: Bueno, en la comparación con los médicos actuales con la COVID-19, yo, más que empírico, diría que es un conocimiento práctico. En el sentido de que los médicos ahora van un poco a ciegas, no tienen todavía la evidencia en la que a ellos les gusta basarse. En ese sentido, la Pedagogía nunca ha tenido esa solidez en las evidencias.

José Luis: Pero David, ¿qué diferencia hay entre práctico y empírico? Porque creo que esa diferencia no existe. Explícamela.

David: Muy buena esa pregunta. Sí, sí existe. Yo creo que el conocimiento empírico es un conocimiento basado en la experimentación empírica.

José Luis: No, no, en la experimentación no; la experimentación es un término muy preciso. No, es en la experiencia, que no es lo mismo que experimentación, es en la experiencia práctica. Realmente, empírico y práctico son lo mismo.

David: La Medicina experimentó una revolución que nosotros en la Pedagogía no hemos conseguido. La Medicina ha aprendido con lo que se llama conocimiento o acción basada en la evidencia.

Bianca: Pero David, si nos fijamos, por ejemplo, en el modelo formativo de los médicos, sí que se da mucho valor a ese conocimiento práctico de aprendizaje por exposición al trabajo del que es más antiguo y experimentado en la profesión. Y, además, está totalmente jerarquizado: si eres de año uno, si eres de año tres. Los protocolos de intervención basados en las evidencias científicas los pueden estudiar en las facultades de Medicina, pero se sabe que no es suficiente para formar a buenos médicos.

David: Sí algo hay, pero, fíjate, que cada vez hay más experiencias, experimentos sobre diagnosticadores que son robots. Básicamente, cogen una colección de síntomas y ellos buscan en bases de datos y diagnostican. Cada vez es más difícil saber qué médico es mejor que otro. La Pedagogía no está ahí, no está en esta situación.

José Luis: No está ahí, efectivamente.

Bianca: A pesar de que hay gente a la que le gustaría encontrar a la Pedagogía en esa posición.

José Luis: Exacto. Vamos, es que a todos nos debería gustar estar ahí. Y es que la Medicina, hoy en día, está mejor que hace 100 años. Otra cosa es que nos guste la imagen idílica del médico que conoce personalmente a cada paciente. Ahora bien, cuestionar que cuanto más sistematizada esté la práctica médica esta es mejor, creo que es ir contra la evidencia. Y en la Pedagogía, ójala, estuviéramos en la situación de decir “estamos perdiendo lo humano”, pero es que no es verdad. El problema es que (voy a decir una barbaridad) tenemos un exceso de humanidad. Como cuando Homer Simpson decía que “Springfield tiene un problema de comunicación: demasiada comunicación”. Yo creo que en Pedagogía nos pasa un poco algo parecido: la humanidad es buena, pero no sustituyamos el conocimiento sistemático y científico basado en evidencias.

Bianca: Claro, José Luis, pero en la búsqueda de las evidencias en el campo de la Pedagogía, lo que se busca es protocolarizar las intervenciones educativas para reducir riesgos y, digamos, acertar más a menudo. Pero en la Educación esto es algo muy difícil de lograr. Pienso, por ejemplo, en las dificultades de escalar los experimentos que van bien en un centro a contextos más amplios. Véase los malos resultados de la experiencia de la fundación Bill Gates, con su proyecto *Intensive Partnerships for Effective Teaching*, con más de 1 billón de dólares invertidos. Esta y otras experiencias me llevan a pensar que hay algo fundamentalmente distinto en la capacidad de establecer una práctica pedagógica basada en evidencias al nivel de la práctica médica. Y esto es así, básicamente, por la naturaleza de la práctica educativa: de qué trata y de lo que pone en juego. Es más fácil protocolarizar intervenciones médicas que intervenciones educativas, porque entran en juego muchísimos más factores, y que son, además, mucho más incontrolables.

José Luis: Claro, claro, eso confirma lo que estaba diciendo al principio.

Bianca: Pues de ser así, entonces, no sé si es que estamos aspirando a algo que es imposible.

José Luis: Bueno, imposible no. Creo que esto tiene mucho que ver con lo que decía yo al principio de que la Medicina trata con un aspecto mucho más objetual que el que tenemos en Pedagogía.

Bianca: Sí, pero, José Luis, en la práctica pedagógica muchas veces, no se trata de arreglar problemas. Nosotros trabajamos con el desarrollo personal, que no es exactamente lo mismo.

José Luis: No, claro que no es lo mismo. Estamos hablando de un paralelismo, no de una identificación. Estoy de acuerdo. En Pedagogía tratamos con la dimensión personal. Es evidente que es difícil protocolarizar este proceso, pero, sin embargo, sería deseable hacerlo. Especialmente en aquellos aspectos de la acción educativa que son más objetuales, dado que no toda la práctica pedagógica se dedica al desarrollo moral de la persona ni al desarrollo del carácter...

Bianca: Claro, pero, y aquí engancha con algo que os quería plantear. La práctica pedagógica implica una relación con un alguien, pero me parece que la Pedagogía (y por eso es diferente de la Medicina), en

realidad no consiste en una relación solo con “alguien”; es también, y sobre todo, una relación con “un algo”. Es decir, con el contenido. Trabajas con el contenido con la esperanza de que eso produzca algún cambio en la persona, o que la persona se apropie de eso, y con ello mejore.

David: Ciertamente, se produce un triángulo entre el objeto que enseñas, quién enseña y aquel que es enseñado. Entonces una de las diferencias con la Medicina es que ese triángulo en Pedagogía es muy fuerte y quizá ese es el problema: si haces abstracción de lo que enseñas y de la persona a quien enseñas, pues te queda poca cosa.

José Luis: Sí, esa es la crítica que nos hacen últimamente.

David: Por eso hay muchos buenos profesores que no estudiaron mucha Pedagogía, sino que estudiaron mucho el objeto que enseñan. El propio objeto de estudio contiene cosas que, para quien lo estudia con detenimiento, le permiten descubrir cómo enseñarlo sin necesidad de dominar mucho conocimiento pedagógico.

Bianca: Entonces, ¿tú estarías de acuerdo con MacIntyre con que la práctica de la educación no es una “práctica” (en el sentido aristotélico)? Según él, la educación es una práctica que no es “práctica” totalmente, porque solamente tiene sentido en la medida que media en la introducción a otros en verdaderas prácticas, como la práctica de la matemática o la práctica de la música.

David: Sí, sí es una práctica. Cuando nosotros enseñamos Pedagogía en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria a estudiantes que ya saben algo, que dominan un objeto que es el que van a tener que enseñar, su acercamiento a la Pedagogía es, sin duda, más fructífero y fácil. Sin embargo, cuando estás enseñando Pedagogía a alguien que no domina un objeto de conocimiento previamente, como por ejemplo a estudiantes de primer curso de Pedagogía, Educación Social o Magisterio, el problema es que estás enseñando algo sin un objeto y tus dificultades son mucho mayores.

José Luis: Estoy de acuerdo contigo porque, en el fondo, el conocimiento detallado de una materia no deja de ser un conocimiento profundo acerca de cómo uno mismo llega a conocer y, por tanto, a enseñar.

Bianca: Sobre esto que comentáis del contenido, el amor mundi, nos recuerda que cuando el conocimiento pedagógico trabaja con un objeto cultural, que suele ser lo más habitual, siempre hay un “algo” que media la relación con ese “alguien” del que hablaba José Luis. La relación netamente educativa está siempre mediada por un objeto cultural que el educador expone y por el cual tiene que generar cierto deseo de apropiación en el estudiante, buscando las formas mejores para que esta apropiación pueda tener lugar. La persona que ya domina un contenido cuando siente una inclinación o una disposición a enseñar ese contenido, empieza a estudiar ese contenido, desde una perspectiva distinta: practicar un tipo de investigación diferente.

David: Sí, pero, fíjate, a mí me gusta mucho esta frase de Meirieu sobre los “buenos profesores”, de quienes dice que “cuando miran a ese objeto cultural con la intención de enseñarlo, aprenden no solo a enseñarlo, sino también más sobre ese objeto cultural”.

José Luis: Sí, estoy de acuerdo. Pero voy a insistir en que también aprende sobre la enseñanza, porque en el fondo lo que está reflexionando es sobre cómo tienen que ir ordenando los conocimientos para que el otro los entienda. Por eso me parece tan importante que, en la formación de los educadores, el conocimiento de las materias tiene que ser una parte fundamental.

Bianca: Pero al principio habéis afirmado que la Pedagogía sí que es un conocimiento autónomo. ¿Cómo se concilia esto con aquello?

José Luis: Yo creo que cuando decíamos que es un conocimiento distinto de otros es porque se diferencia, hay algo que lo diferencia de otros tipos de conocimientos. Pero, naturalmente, todos los conocimientos están relacionados y todas las ciencias, por supuesto.

Bianca: Si vamos ahora a la parte un poco “administrativa” del conocimiento, ese conocimiento que se traduce en títulos universitarios y planes de estudios, pareciera que la Pedagogía ocupa cada vez una posición de relación algo subsidiaria con respecto a otros saberes. Si la Pedagogía sirve para acercar otros saberes a un alguien, ¿tiene sentido mantener unos estudios de Pedagogía o deben estar introducidos dentro de los títulos de Magisterio o de Educación Social (y quizás reservar algo para posgrado o doctorado)? La matrícula apunta esta tendencia. ¿Tiene sentido un Grado en Pedagogía?

David: Bueno, yo creo que la opinión sobre ese punto tiene que ver con la propia concepción de la Universidad. Es decir, que si pensamos que la Universidad es para que alguien encuentre trabajo, pues la Pedagogía como título no tiene un espacio laboral bien definido. Pero yo creo que el estudio de la Pedagogía, es decir, poner la Educación en el centro del conocimiento (donde vas a estudiar muchas más cosas), sí tiene sentido formativo, porque da una dimensión del ser humano que es bastante difícil de conseguir: que el ser humano es dinámico y nunca está “hecho del todo”, siempre está en proceso.

José Luis: Tiene razón David. Si el enfoque de la Universidad es la formación profesional, si deja de haber unas salidas claras para los pedagogos, a lo mejor deja de tener sentido. Pero como ámbito de reflexión, es otra cosa. Por ejemplo, la Filosofía, ¿por qué está en la Universidad? ¿Por qué tiene salidas profesionales? ¿La Pedagogía tiene el mismo estatus? No lo sé. ¿Podría quedar relegada a ser estudios de Máster y Doctorado? A mí no me importaría nada, la verdad. Entonces, ¿cuál debe ser el estatus de la Pedagogía? En el fondo, mientras que el debate no sea un subterfugio para eliminar la reflexión de todo tipo (especulativas y científicas) sobre el fenómeno educativo, mientras que no sea eso, creo que en el fondo tampoco importa mucho.

Bianca: Con respecto a la situación administrativa de la Pedagogía en las universidades españolas, estamos de acuerdo en que se encuentra algo amenazada o cuestionada. Entre las razones para ello, habéis apuntado a la orientación de la Universidad hacia la empleabilidad. El peso del índice de empleabilidad como regulador en la toma de las decisiones universitarias (una empleabilidad que se mide, que se orienta, para la que se ponen medios para garantizar empleo al terminar los estudios) es algo que está transformando la misión de la Universidad: de un lugar para pensar, un lugar libre y liberado de las presiones del sistema productivo, está pasando a ser una pieza dentro del sistema productivo (la de formación de capital humano). Quizá la Pedagogía, además de tener los problemas de empleabilidad que comparte con muchos otros campos, como la Filosofía, sufre además una degradación muy singular como área de conocimiento. Es decir, los propios profesionales de la educación, en ocasiones, se dedican a degradar el conocimiento especulativo y científico de los fenómenos educativos de los que se ocupa la Pedagogía. Pensemos, por ejemplo, en otro conocimiento con el que compartimos orígenes, pero que ha seguido un camino administrativo y académico bien distinto: la Psicología. Tanto la Psicología como la Pedagogía fueron secciones de Filosofía, se emanciparon y han recorrido caminos administrativos y sociales muy diferentes. ¿Cómo valoráis estos procesos? ¿Qué importancia tienen la diferente imagen social que se han construido y el dispar reconocimiento social que cosechan los saberes que cultivan? ¿Hay algo que pensáis que cabría hacer para que la Pedagogía remontase este proceso de devaluación social?



David: Muy interesante la pregunta. Yo creo que ambos conocimientos han perdido desgajándose de la Filosofía. Y añadiría que la Filosofía también ha perdido con esa ruptura. Creo que la Filosofía no tiene peligro administrativo, porque claro, ¿quién va a sacar de la Universidad a quienes la fundaron?! “La fundasteis y ahora os echamos de casa”, es como echar de casa a los abuelos. Eso no se hace.

José Luis: Bueno, tampoco sería tan raro...

David: No está en la idea de nadie echarlos. Los psicólogos han hecho más *marketing*, han tratado de vincularse más a la ciencia y, como vivimos en un mundo etnocientista, ahí han encontrado su salvación: ellos son ciencia. Sinceramente creo que la Psicología de ahora no es mejor la que la de José Luis Pinillos, que era un psicólogo bastante humanista, tenía un conocimiento de Filosofía amplísimo.

José Luis: Si no estoy equivocado, el chico era Catedrático de Psicología, pero en la Facultad de Filosofía.

David: Exactamente, y es que falleció hace cuatro días. La Psicología, simplemente, se ha unido más a la rama de la ciencia Biosanitaria, ha ido por ahí, en lugar de vincularse más a las Humanidades. La Pedagogía, en cambio, ha tenido los problemas que tienen todos los que se han vinculado al conocimiento humanístico, que son los mismos problemas que ha tenido la Filosofía, que es un “descentramiento”, o sea una pérdida de horizonte y casi de sentido en muchos casos. Pero, además, al no ser tan antigua y tan de vinculada con la Universidad como la Filosofía, pues peligra su sentido, peligra administrativamente su vida en la propia institución universitaria entendida como un Grado.

José Luis: Arsenio Pacios Pacios (Catedrático de Didáctica en la Universidad Complutense) decía que la Filosofía era una madre que había tenido dos hijas, una loca y otra tonta; la loca era la Psicología y la tonta era la Pedagogía. ¡Como observación graciosa es mucho! Yo creo que hay dos elementos históricos muy circunstanciales, pero que afectaron al desarrollo de la Pedagogía. El primero tiene que ver con quién estaba en la Pedagogía y quién estaba en la Psicología. Yo creo que en Pedagogía se quedó, vamos a decirlo así, mucha gente que estaba vinculada a órdenes religiosas. Eso imprimió un carácter determinado a la Pedagogía que no lo tenía la Psicología. El segundo elemento es que, cuando los estudios de Pedagogía eran una sección en las facultades de Filosofía y Letras, existían tres salidas profesionales muy importantes para los pedagogos, que eran casi exclusivas de ellos: la dirección de escuelas primarias (había que ser Licenciado en Pedagogía), inspector de Educación Primaria (había que ser Licenciado en Pedagogía) y profesor de Escuela Normal donde se formaban los maestros (también había que ser Licenciado en Pedagogía). Mientras esas tres cosas existieron, los estudios de Pedagogía tenían bastante sentido y entidad profesional. Cuando esto desapareció gradualmente, nos quedamos sin el soporte, algo que está pasando hoy con la Filosofía. ¿Tiene que estar la Pedagogía en la Universidad? Igual que la Filosofía, yo creo que sí. ¿Dónde exactamente? Es una cuestión más circunstancial y administrativa. A mí, no me importaría nada si hubiera una buena Escuela de Postgrado en Pedagogía dedicada al estudio de la Educación, donde realmente hubiese reflexión sobre la educación. Eso no sería malo, creo yo.

Bianca: La Psicología y su camino de desarrollo más científico han creado esa imagen, pero creo que sí que está basada, *de facto*, en cierta investigación experimental. Tú, José Luis, que particularmente cultivas un poco la dimensión del estudio más científico de los fenómenos educativos, ¿cómo valoras las diferentes orientaciones de desarrollo (más humanista versus más científica) y de obtención de resultados (sociales y administrativos) de la Pedagogía y la Psicología?

¿Te da algo de rabia el retraso en la generalización, el establecimiento de métodos científicamente aceptables que permitan llegar a resultados generalizables? ¿Cómo trasladar esta mirada más científica a los fenómenos educativos, a los futuros docentes, por ejemplo (que sean capaces de leer un artículo científico y entender qué quiere decir que el factor x esté relacionado con la variable y)?

José Luis: Yo creo que la Psicología y la Pedagogía, en un momento determinado, por las razones que fueran, tomaron dos caminos distintos. Es cierto que los psicólogos se apoyaron mucho más en la naturaleza del trabajo científico para investigar los aspectos psicológicos, pero igual podía haber ocurrido con los fenómenos educativos. Ahora mismo hay publicaciones con evidencias científicas sobre educación a patadas. Yo en los cursos que doy en el máster, pido a mis alumnos que revisen literatura y les mando algunos artículos, y el problema no es elegir el artículo, el problema es la cantidad tremenda de publicaciones que hay. El tema es que probablemente, sobre todo en España, hemos estado alejadísimos de esa línea y durante mucho tiempo se han intentado contraponer cosas como, por ejemplo, la investigación cualitativa en contra de, supuestamente, el paradigma cuantitativo dominante. Pero es que yo ese paradigma dominante no sé dónde está, jamás ha habido una aproximación cuantitativa, no ha habido una aproximación de evidencia empírica dura en Pedagogía en España. Ha pesado muchísimo más el ámbito de la ideología y el pensamiento “más blando”. Con esto no quiero decir que el pensamiento especulativo no tenga lugar en la Pedagogía; todo lo contrario: sabéis que me parece que es fundamental el buen pensamiento especulativo. No puede haber investigación científica si no hay una base detrás de eso. El problema es que hemos adoptado un camino, ahora mismo, en el que tejemos con unos mimbres que son debilísimos. Cuando yo estudié Pedagogía, había tres cursos de Métodos de Investigación y Diagnóstico de 9 créditos. Hoy en día, está reducido a 6 créditos, en total toda la metodología que ven en toda la carrera prácticamente. Entonces, con eso, ¿qué es lo que ocurre? Pues que el caldo de cultivo es que los estudiantes que completan sus estudios en las Facultades de Educación tienen poquísima formación metodológica y no pueden entender el 90% de la literatura científica que se publica sobre Educación. Es una pescadilla que se muerde la cola. ¿Cómo puedes generar una tendencia cultural en Pedagogía, de valoración del conocimiento sistemático científico basado en evidencia empírica, si los miembros de esa comunidad no son capaces de entender lo que se publica al respecto? Es muy difícil y además el camino yo no sé si es reversible.

David: Yo creo que se junta también en esto una cosa, un detalle, que no es solamente español, porque la Pedagogía, por alguna razón, está mucho más ideologizada, politizada, que la Psicología (al menos aparentemente). Es un fenómeno internacional.

José Luis: Claro, es que la Educación es una palanca de cambio social.

David: Efectivamente, la Educación es casi la única herramienta o el único lugar de combate político que queda, porque ya no es ni la Economía.

Bianca: La naturaleza “blanda” del conocimiento pedagógico me parece muy importante. Me gustaría insistir en que, a veces, veo esos intentos por endurecerla y no sé si es la mejor estrategia. El empeño por endurecer el conocimiento, un conocimiento que es imposible de endurecer porque es blando, quizá sea mala estrategia. ¿Y si a lo mejor lo que habría que hacer es justo lo contrario?

José Luis: Creo que no necesariamente tiene por qué ser así. Es verdad que hay una parte importante del conocimiento pedagógico que siempre será, no sé si blando, pero, al menos, difuso.

Bianca: Y huidizo: por eso es tan difícil trabajar en Educación.

José Luis: Sí, pero cuando todo es huidizo, entonces no hay nada. Tiene que haber algo sustantivo detrás, y pienso que, aunque en Pedagogía eso no lo tenemos todavía, podría haberlo. Incluso para la formación de profesores, ¿realmente tal y como lo hacemos ahora es el modo correcto? Por supuesto, no todo se puede sistematizar, estoy de acuerdo, pero algo tendría que haber. Creo que esa batalla hace mucho que se ha perdido, no sé si se podrá volver a plantear, pero lo veo difícil.

David: Creo que lo que está criticando Bianca es la idea de que la Pedagogía se salve en base a hacer estudios con grupos de control y que ahí podamos sentirnos seguros porque entonces podremos juzgar claramente qué está bien hecho y qué está mal hecho, qué merece la pena y qué no. Esta sería, de acuerdo con lo que apunta Bianca, una manera de salvar la Pedagogía reduciendo mucho lo que de hecho es la Pedagogía. Yo creo que a la Pedagogía le pasa algo parecido que a la Filosofía (porque la Filosofía tiene ahora muchísimos problemas). La Filosofía nunca ha tenido tantos problemas para que la gente pueda discutir porque no se ponen de acuerdo ni siquiera en el lenguaje que cada uno trata: hay escuelas que discuten entre sí, pero aisladamente. A la Pedagogía le está pasando un poco eso. A mí, lo que me gustaría que salvase a la Pedagogía no es tanto el adherirse a un método o a un sistema de conocimiento. Yo lo que pediría es rigor y cuidado en el lenguaje. Que la gente tenga cuidado con lo que dice, que vaya de un argumento a otro, no locamente en base a deseos de casi hacer poesía, que la Pedagogía no se convierta en poesía. La poesía está bien, pero la Pedagogía es otra cosa, está en otro sitio.

Bianca: Sí, la Pedagogía no es muchas otras cosas que se le suelen adherir (incluida la poesía claro).

José Luis: Entiendo perfectamente que para vosotros dos tiene que ser muy importante la reflexión sobre el hecho educativo y entonces lo que pedís en esa reflexión es que haya rigor y que haya argumentación. Es decir, que se pueda discutir. Estoy completamente de acuerdo. Yo estoy más o menos en la misma línea, solo que, hablando de la aportación de evidencia empírica, que es otra manera muy importante de conocer también. Nuestro conocimiento en Pedagogía avanzaría mucho si prestáramos atención a la evidencia empírica que hay detrás de cada práctica educativa. Yo creo que es importantísimo. Pero, es lo mismo, esa evidencia se tiene que aportar también con rigor, y el rigor en metodología está clarísimo lo que es (la replicabilidad). Y parece que hoy eso es anatema: como en el ser humano se exalta tanto la diferencia y lo diverso ya no hay nada común, y si no hay nada común, efectivamente, no hay ciencia.

David: Estoy de acuerdo José Luis. Pero, por criticar un poco el ámbito de la evidencia, a veces se refugia en preguntas absurdas, aunque se hagan rigurosamente. La calidad de las preguntas es fundamental.

Bianca: El otro día leí un artículo de los que están saliendo sobre enseñanza *online* en el contexto de la COVID-19. Venía a decir que los estudiantes más motivados y disciplinados era a quienes mejor les estaba yendo en la docencia *online*. ¿Y para eso habéis hecho un estudio!? A un estudiante motivado y disciplinado le sobra hasta el profesor, le va bien todo, porque él es su propio dispositivo pedagógico.

José Luis: Lo que importaría sería el rigor, el rigor intelectual. Cuando la gente es rigurosa en lo que dice y en lo que hace, casi da lo mismo de la manera en que lo haga porque, seguramente, llegará a resultados e ideas valiosas.

Bianca: Todo esto que estamos hablando tiene un poco que ver con las preguntas acerca del “hacia dónde vamos” en Pedagogía. ¿Qué pensáis que tendríamos que hacer en Pedagogía ante los retos que, como campo de conocimiento, se nos presentan?

José Luis: A mí me gustaría decir algo con respecto a dos puntos que hemos tratado. El primero es, como decía Bianca, que hay un antipedagogismo dominante. Es curioso, porque yo nunca me he sentido identificado con las críticas que hacen a la Pedagogía, porque yo creo que no hay una sola Pedagogía, hay muchas pedagogías y probablemente la que ha sido dominante, la que ha trascendido socialmente es, probablemente, la que está más ligada a un tipo determinado de Psicología precisamente. Cuando se critica socialmente a la Pedagogía, es gracioso porque quienes han defendido esas ideas no son pedagogos son psicólogos. Pero tampoco podemos arrogarnos en exclusividad el título de pedagogos, porque no es pedagogo solo el que tiene el título de Pedagogía. Pero el ámbito académico del que provienen esas ideas, que luego han sido criticadas, es la Psicología, no la Pedagogía. La segunda cosa que quería decir: ¿hay algún futuro para mejorar el conocimiento pedagógico? Yo, al final, he llegado a una cosa muy simple, y es que yo no soy más que capaz de hacer lo mejor que pueda mi trabajo y, sobre todo, intentar influir en los profesores que empiezan. Es decir, tratar de transmitir a la gente que empiece una especie de visión del trabajo profesional, y creo que no hay otra razón, no hay otra manera. No se me ocurre otra forma, porque las limitaciones son tantas y es tan difícil, que veo muy complicado salir de un hoyo donde creo que ahora mismo estamos. Esa es la verdad.

David: Yo me voy a repetir un poco. Estoy bastante de acuerdo con José Luis. Creo que uno de los problemas de la Pedagogía, de por qué está en ese hoyo, es porque lo que está en crisis ahora radicalmente en todas las Ciencias Sociales y las Humanidades es el propio concepto de naturaleza humana. Si no sabemos qué es lo que queremos formar porque no tenemos un concepto de naturaleza humana dominante, pues tenemos ya un problema y nos quedaremos en la formación de lo más instrumental (de hecho, eso no se está haciendo mal).

José Luis: Bueno, tampoco muy bien. Y no sé si gracias a nosotros o a pesar de nosotros, ese es el problema.

David: Todos pasan por la escuela. El problema es que la Pedagogía se enreda en la naturaleza humana, en que ahora mismo no hay un paradigma dominante, más bien hay una confusión brutal.

Bianca: Bueno, el paradigma es que ese es el paradigma. Sí que hay una idea de naturaleza humana, que es una naturaleza un poquito *queer*, fluida, diversa, un poquito no definida. ¿Qué pasa? Que se trata de un paradigma que resulta ser un obstáculo educativo, porque hace la tarea educativa tremendamente difícil tan pronto, como bien apuntabas David, nos dejamos de limitar a lo puramente instrumental. Paso algo parecido con la crisis del concepto de verdad: que el concepto de verdad esté también en crisis hace que sea muy difícil educar a alguien acerca de algo (y, con ello, muy difícil su estudio sistemático).

José Luis: Totalmente de acuerdo, Bianca.

David: Vale, lo voy a decir de otra manera: digamos que el paradigma dominante es mentira. Entonces la Pedagogía anda loca porque persigue una mentira. Si persigues un ideal que no existe, pues estás totalmente descentrado. Lo que le pasa a la Pedagogía es que está totalmente descentrada y perdida. ■

¿Para qué la Pedagogía?

Algunas notas en relación con la formación del profesorado

Inmaculada Egido Gálvez.

Universidad Complutense de Madrid



Tanto en España como en otros países, asistimos desde hace algún tiempo a un rechazo abierto a la Pedagogía por parte de la denominada corriente antipedagógica, que se hace sentir con fuerza en publicaciones, redes sociales y otros medios de comunicación (Gil-Cantero, 2018). Entre quienes enarbolan esa bandera del “antipedagogismo”, uno de los frentes de batalla más habituales es el de la formación del profesorado. Para ellos, la presencia de la Pedagogía en los planes de formación docente es, en el mejor de los casos, inútil, dado que lo único necesario para saber enseñar es el conocimiento de la materia para impartir. En el peor de los casos, la Pedagogía resulta claramente perjudicial, puesto que se trata de un discurso vacío, sin base científica, que transmite ideas erróneas a los futuros profesores, como la necesidad de simplificar los contenidos académicos y hacer agradable la enseñanza, lo que conduce a socavar el valor del esfuerzo y a destruir el aprendizaje.

En el ámbito español, la negativa a integrar la Pedagogía en la formación docente existe de manera latente en las Facultades que preparan al profesorado de Educación Primaria y de forma abierta y manifiesta en la formación del profesorado de Educación Secundaria. No se trata, en realidad, de un fenómeno nuevo, sino que su origen se vincula a la propia tradición histórica de nuestro sistema educativo, en la que la preparación de los docentes de Secundaria se basaba de forma exclusiva en el cono-

cimiento de la disciplina de enseñanza. En los últimos años, una de las manifestaciones más claras de dicho fenómeno tuvo lugar con la implantación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, que suscitó entre amplios sectores una importante oposición, al exigir que los profesores de esta etapa cursaran una preparación específica para la docencia (Egido, 2011).

Tras las críticas, a veces feroces, en contra de la Pedagogía, es justo reconocer los efectos negativos que algunos planteamientos ligados al igualitarismo, el relativismo o el psicologismo, defendidos acríticamente, han producido en los programas de estudio de la formación docente, así como la existencia de supuestos expertos, vinculados a la “nueva pedagogía” o la “pedagogía progresista”, que plantean esa formación desde premisas ideológicas más que académicas (Enkvist, 2006).

No resulta banal, por tanto, preguntarse para qué la Pedagogía en la preparación de los docentes, y cuál es su papel. La respuesta a estas preguntas requiere distanciarse de la falsa dicotomía que se plantea entre conocimientos culturales y conocimientos pedagógicos. Tratar ambos tipos de formación como opciones antagónicas conduce a un dilema estéril, pues ambos saberes resultan necesarios. Es evidente que para enseñar una disciplina se precisa conocerla, pero dicho conocimiento por sí mismo no habilita para enseñarla adecuadamente. Por si no bastara el sentido común para respaldar esta idea, contamos con abundantes evidencias al respecto derivadas de la investigación. La docencia, como cualquier profesión, exige disponer de una base de conocimiento propio, como han puesto de manifiesto numerosos expertos. Entre ellos, merece la pena destacar la aportación de Lee S. Shulman, quien, a finales de la década de 1980, inició una fecunda vía de trabajo sobre la formación docente, al establecer una distinción entre las diferentes categorías de conocimiento que necesita el profesorado. En concreto, los siete tipos de conocimiento que este autor señala son los siguientes (Shulman, 1987):

1. Conocimiento del contenido.
2. Conocimiento pedagógico general, con especial referencia a los principios y estrategias generales de gestión y organización del aula que trascienden la asignatura.
3. Conocimiento del currículo, con énfasis en el dominio de los materiales y programas que sirven como “herramientas de trabajo” para los docentes.
4. Conocimiento pedagógico del contenido, una amalgama especial de contenidos y Pedagogía que es exclusiva de los docentes, su propia forma específica de comprensión profesional.
5. Conocimiento de los estudiantes y sus características.
6. Conocimiento del contexto educativo, desde el funcionamiento del grupo o aula, la gobernanza y la financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
7. Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos y de sus bases filosóficas e históricas.

Como puede comprobarse, estas categorías abarcan las relativas a los conocimientos de la materia que imparten los profesores, pero también la preparación en relación con los procesos de enseñanza, los alumnos, la reflexión sobre la educación y el conocimiento



pedagógico del contenido para enseñar, que es diferente y complementario del propio conocimiento de la materia. Conseguir un adecuado equilibrio entre los diferentes componentes de la formación resulta determinante para que los docentes lleven a cabo una enseñanza eficaz.

La preparación del profesorado es, por tanto, una cuestión compleja en sí misma, que no puede captarse mediante análisis simples. La actividad profesional del docente no es la de un académico especialista en un campo científico, sino que le exige ser un intermediario entre el conocimiento que se enseña y el alumnado que lo aprende, planificando y llevando a la práctica estrategias que difieren en gran medida de las concepciones previas y la disposición para aprender de los estudiantes, así como de los factores contextuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, no es posible sostener la idea de que la formación pedagógica ha conducido a rebajar el nivel de preparación del profesorado, como esgrime la corriente antipedagógica. Si tal nivel ha descendido, lo cual puede ser cierto en algunos países, la responsabilidad no puede atribuirse a la Pedagogía, sino que deberíamos reflexionar sobre factores como el atractivo de la docencia como profesión, la ausencia de mecanismos adecuados de selección para el acceso a las instituciones de formación del profesorado o la masificación de dichas instituciones, por citar solo algunas razones. Todas ellas son indicios del valor que, más allá de las declaraciones retóricas, otorgamos como sociedad a la educación. Para corroborarlo, basta observar cómo los países considerados habitualmente como modelos “ejemplares” en el terreno educativo, como Canadá, Corea del Sur, Finlandia o la Región Administrativa Especial de Hong Kong de la República Popular China no se caracterizan, precisamente, por la escasez de contenidos pedagógicos en la preparación de sus docentes; más bien al contrario, comparten un rasgo común: son los que seleccionan a su futuro profesorado entre los mejores estudiantes de Secundaria.

Si nos alejamos, pues, de debates artificiales y posiciones polarizadas, vemos que la Pedagogía resulta fundamental para un docente. La especialización pedagógica es esencial para lograr una enseñanza efectiva, pero, además, no podemos olvidar que el objetivo de la educación va más allá de enseñar. Educar no es instruir. Es mucho más. Formar personas. Buscamos el desarrollo integral de cada alumno, para lo que debemos atender a todas sus dimensiones, de forma que todos puedan alcanzar su máximo potencial como individuos y contribuir al beneficio de la sociedad. Esa mirada integral es propia de la Pedagogía, como campo de conocimiento dedicado a la educación y no solo a la enseñanza.

Al hilo de lo anterior, cabe realizar un comentario en torno a la expresión “hacer pedagogía”, que se ha popularizado en los últimos tiempos y que, curiosamente, se utiliza por parte de quienes desprecian la Pedagogía y proclaman sus efectos perversos en la formación docente. La frase se emplea a veces para indicar la conveniencia de explicar algo con detalle a quienes lo desconocen, asimilando el término Pedagogía al de una de sus ramas, la Didáctica, en su acepción de ciencia o arte de la enseñanza. En otras ocasiones, sin embargo, la expresión se utiliza en el sentido de convencer, persuadir o inculcar a otros una idea, lo que remite a la propaganda o incluso al adoctrinamiento. Ese uso intencional del término nada tiene que ver con el significado genuino de la palabra “Pedagogía”, que se busca precisamente lo contrario: formar seres humanos reflexivos, capaces de analizar críticamente la realidad. ■



Referencias

- Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011): Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, (18), 33-50.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Gil-Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Decálogo del buen pedagogo

Fernando Gil Cantero. *Universidad Complutense de Madrid*

1. Para ser un buen pedagogo debes especializarte en las técnicas pedagógicas

¿Qué es un pedagogo? La respuesta corta: el pedagogo es el especialista en diseñar programas de formación. La respuesta larga: el pedagogo es el profesional especializado en el diseño, ejecución y evaluación de los diferentes elementos y fases de la planificación pedagógica, especialmente, de las actividades físicas, cognitivas, artísticas y morales que permitan al educando adquirir hábitos –personales y sociales– para alcanzar la mejor versión humana de sí mismo. Los estudios universitarios de Pedagogía capacitan, precisamente, para establecer y evaluar las posibilidades educativas de mejorar el desarrollo humano. Si no son aprendizajes que avaloren a los sujetos, entonces, no hay Educación (Esteve, 2010) y a la Pedagogía no les interesa. Tenemos buenas y malas noticias.

Empecemos por las buenas. Existen tres grandes ámbitos laborales para los pedagogos. En primer lugar, el asesoramiento para ayudar a mejorar el aprendizaje educativo de cualquier contenido, a cualquier sujeto y en cualquier situación, desde, por ejemplo, un aula de Educación Infantil a un programa de formación *online* sobre medidas de seguridad frente a la COVID-19 dirigido a mandos intermedios de una multinacional. En segundo lugar, el asesoramiento para ayudar a mejorar la madurez educativa a cualquier sujeto en cualquier situación, desde, por ejemplo, aconsejar a unos padres para mejorar la convivencia familiar, a valorar con una mujer encarcelada si solicita o no al juez estar con su hijo menor de tres años en prisión. Y, por último, el asesoramiento, producto de la investigación, para colaborar en incrementar y mejorar el conocimiento pedagógico en general. Aquí se encontrarían, entre otros tipos de investigaciones, las realizadas por las diferentes Ciencias de la Educación y los saberes pedagógicos. Sí, así de amplio y variado puede resultar nuestro trabajo.

Ahora las malas noticias. La Pedagogía no tiene reconocida una exclusividad laboral en ninguno de los tres ámbitos indicados. Por eso, cuando a un pedagogo se le reconoce su excelencia profesional es solo gracias a él o a ella, no al prestigio social de la Pedagogía, ni al apoyo de ningún gremio. Y, para alcanzar ese reconocimiento profesional frente al aficionado, el pedagogo tiene que estudiar mucho, de todo, aprender técnicas y estrategias que tengan una buena relación coste/beneficio, de transmisión eficaz; tiene, además, que practicar el juicio educativo y, sobre todo, empeñarse en mejorar continuamente su carácter para madurar profundamente como persona. Silvio Rodríguez lo resumía mejor (1978): “la palabra precisa y la sonrisa perfecta”.

2. Para ser un buen pedagogo debes saber diferenciar la ‘Groucho-Pedagogía’ de la Pedagogía ambiciosa

La Pedagogía se fundamenta en el principio de actividad, según el cual, siendo ya lo que somos, tenemos, sin embargo, que activarnos para poder seguir siendo y, en muy pocas ocasiones, para poder pasar de lo mediocre a lo excelente. Lo que sí es seguro es que si no nos ponemos en marcha nos vamos deshaciendo. La



condición humana nunca está quieta: o la lanzas con esfuerzo continuado hacia arriba o se viene abajo. No existe el punto muerto. No descansa. No podemos descansar. En fin, es lo que hay.

Los pedagogos sin ambición suelen ser tertulianos sin radio o psicólogos frustrados, pues entienden el principio de actividad educativa desde un punto de vista formal como la capacitación técnica y moralmente autosuficiente del sujeto en el uso de diversas cajas de herramientas, sin firmeza ni convicción alguna en la orientación de contenidos valiosos. Es la ‘Groucho-Pedagogía’: “Estos son mis principios. Si no le gustan... tengo otros”. Terminan formando así sujetos escépticamente desvinculados hasta de sí mismos.

Los pedagogos con ambición defienden la firme convicción, argumentada, de que la acción humana provoca efectos interiores en la persona. De tal modo que entre Hitler y la madre Teresa de Calcuta la diferencia no es que tuvieran proyectos de felicidad diferentes, sino que uno erró y la otra acertó.

3. Para ser un buen pedagogo tienes que ser pedagogo todo el rato

Decía mi padre que hay estudiantes universitarios que solo entran en la Universidad, mientras que hay otros en los que la Universidad entra en ellos. Mi padre era químico y cuando llegaba a casa solo era padre. Mi madre era maestra y cuando llegaba a casa seguía siendo maestra. Hay miradas profesionales sobre la realidad, como la de la Educación, que no pueden dejar de manifestarse y no porque todo pueda ser educativo –también todo es químico–, sino porque imprimen carácter. No hace falta que dure mucho una reunión social para adivinar con bastante acierto quiénes se dedican a la Educación. En Pedagogía se suele terminar hablando y escribiendo según se vive o te gustaría vivir. Si estudias Pedagogía y la Pedagogía ha entrado en ti, se te tiene que notar. Ser pedagogo significa que tratas de vivir en los valores que tratas de enseñar. Ser pedagogo es vivir todo el rato en ciertas convicciones pedagógicas (Ibáñez-Martín, 2017)

sobre el desarrollo humano. Sí, esto es exigente, pero es lo que hay. Nadie te obliga a ser pedagogo.

4. Para ser un buen pedagogo escucha a los antipedagogos

Los mayores fans que vas a tener pertenecen al 'Club de la Antipedagogía' porque van a estar siempre pendientes, aun obsesionados, con lo que dices y lo que haces. La antipedagogía mantiene dos tesis principales. Primero, que la Pedagogía no existe y, segundo, que, en el caso de que exista, es dañina para los que se dedican a tareas instructivas y educativas. Este Club es especialmente sensible a una lista de palabras, entre las que se cuentan, por ejemplo: innovación, igualdad, tecnología, competencia, diálogo, trabajo en grupo, cooperación educativa, etc. Lo más asombroso de este Club es que, al ser unos auténticos fans de la antipedagogía, muchas de sus contribuciones terminan siendo estrictamente pedagógicas y, en ocasiones, de cierto nivel. Por eso, si quieres ser un buen pedagogo, huye del gregarismo y estate pendiente de la antipedagogía, porque te va a ayudar a alejarte de los pedagogos de pan y circo. En realidad, no es nada nuevo: necesitamos a los antipedagogos al igual que "(e)n una Facultad de Teología bien organizada es imprescindible –para los estudios del doctorado, naturalmente– una cátedra de Blasfemia, desempeñada, si fuera posible, por el mismo Demonio" (Machado, 2004, I). Eso sí, nosotros no sabríamos dón-de elegir....

5. Para ser un buen pedagogo rechaza las etiquetas políticas

Sí, es cierto, según la época y el lugar recibirás aplausos y altas consideraciones bien proclames que eres un firme defensor de la Pedagogía progresista, bien un firme defensor de la Pedagogía conservadora. Pero, en cualquier caso, habrás perdido tu dignidad profesional. La buena Pedagogía, la que es ambiciosa, no es progresista ni conservadora, es buena Pedagogía a secas. Por eso, hay que esforzarse por cultivar, para cada ocasión y educando, un juicio ponderado, pues tan peligroso es mantenerse en una posición de quietud prejuiciosa e interesada de quien solo ama lo tradicional, como en discursos idealizadores del futuro siempre insatisfechos con lo que hay por antiguo y aburrido. Por supuesto que caben diferentes orientaciones educativas, pero nuestra obligación profesional no es defenderlas por nuevas, o por antiguas, o por afines, sino por su fundamentación y contrastabilidad argumentativa y empírica, pues no cabe mantener razonablemente que tras miles de años de Educación sigamos sin ninguna verdad pedagógica. Y, por cierto, la verdad pedagógica, al desvelarse, no acaba con la pluralidad de prácticas educativas, sino que las limita en lo que ya consideramos indeseable.

6. Para ser un buen pedagogo debes saber dónde está Roma

Nuestra especialización profesional son los medios para la formación humana (Tourinán, 2015). Por eso sabemos reconocer sin complejos que, si bien casi todos los caminos conducen a Roma, lo primordial es saber dónde está Roma. Esto es: hay que tener una idea lo más clara y profunda posible de qué es el ser humano, de cuáles son sus condiciones de desarrollo y, además, saber oír el particular estilo de florecer de cada educando cuando –encima– él ni puede ni quiere escucharse todavía. Nuestra formación universitaria debe, pues, capacitarnos para saber imaginar cualquier medio que, respetando, por supuesto, la dignidad humana del educando,

le ayude a alcanzar la mejor versión de sí mismo. Ahora bien, dado que con respecto a un mismo fin caben diversos medios y aun contradictorios entre sí, la elección ulterior de un medio no es una deducción directamente extraída de los fines, sino la apropiación, por parte del educador, de la elección acentuada de un motivo frente a otros. Pues bien, hacer Pedagogía consiste en saber justificar pública y racionalmente qué motivo o camino es, en la circunstancia concreta del educando, su mejor opción para llegar a Roma. Lo que pasa es que al pedagogo sin ambición no le preocupa llegar a Roma o, lo que es lo mismo, le da igual cómo llegar, con lo que suele elegir siempre el mismo camino o el más fácil o el que menos trabajo dé o, especialmente, el que esté de moda, pues suele padecer de novolatría. Al pedagogo con ambición, por el contrario, al estar profundamente comprometido con el bien de sus educandos, no le da lo mismo el medio escogido porque sabe que Roma tiene que estar, constitutivamente, como intención y actuación, en el mismo medio. En Educación, en realidad, son los medios los que justifican el fin.

7. Para ser un buen pedagogo cuídate de 'pedagogizar' la Educación

Para un pedagogo ambicioso la Educación es más que la Pedagogía: ya estaba cuando esta llegó y seguirá estando, aunque esta desaparezca. Podemos vivir sin Pedagogía, pero no sin Educación. Por eso, la Pedagogía no puede ni debe ser la última palabra de la Educación ni su paraguas ni su molde exclusivo. Los pedagogos con ambición reconocen la extraordinaria complejidad de la Educación, irreducible a cualquier saber, pues entienden que, previa a su consideración científica, la Educación es la experiencia común del desarrollo humano. La Pedagogía debe, pues, mantenerse siempre en una perspectiva abierta, integradora y sintetizadora, por supuesto, con criterios que definen fronteras, pero siempre permeables y discutibles, porque el interés por la formación humana está también, en cierta forma, en todos los saberes que aspiran a conocer la realidad y, por tanto, a transmitírselo a las nuevas generaciones. En definitiva, si quieres ser un buen pedagogo, a la altura de nuestro tiempo, más que un científico de la Educación aspira a convertirte en un intelectual de la Educación: cultiva un entendimiento comprometido, respetuoso y crítico con el dinamismo de la realidad social, que te permita valorar, en su justo término, las diferentes posibilidades de desarrollo humano que se están iluminando y las que se están oscureciendo (Reyero, 2019).

8. Para ser un buen pedagogo habla de la Educación, no solo de la vida

Al pedagogo mediocre le cuesta discriminar, lo mezcla todo: la Educación con el aprendizaje, con la socialización o con la política, navegar por internet con el estudio, los fines con los medios, la justicia social con la misericordia, los derechos con los deberes, la calidad de vida con la vida buena, la emancipación con la madurez, la Pedagogía con la Didáctica, el aula con el patio, la escuela con la familia, la humanidad con la ciudadanía, el respeto con la indiferencia, la certeza con la verdad, etc. Pero, sobre todo, tiende a confundir la Educación con los fines deseables de la vida, especialmente con la felicidad. Hay, sin embargo, dos variantes especialmente pelmas de esta especie de las que conviene huir cuanto se pueda: el pedagogo sin ambición que, o bien confunde la Educación con el amor –"los exámenes son crueles"–, o bien con sus experiencias particula-

res de vida. Así, si su padre le pegaba, entonces nos intentará convencer de que la familia es una institución en sí misma totalitaria. Si ha tenido una mala experiencia escolar, arremeterá sin piedad contra la escuela y los profesores. Si, pongamos por caso, hizo las prácticas con alguna tribu del Amazonas, puede concluir, sin sonrojarse, que lo peor de nuestra civilización son los artificios antinaturales de la vestimenta, la lectura y la escritura. En estos casos, al pedagogo sin ambición se le puede detectar con tan solo cambiar, en sus comentarios o análisis, la palabra Educación por sus cercanas y el texto no se despeina nada, no cambia su sentido.

El pedagogo con ambición sabe que la causa última de todas estas confusiones es que, en realidad, se quiere resaltar únicamente lo que nos iguala como seres humanos, cuando el propósito ulterior de la Educación es, precisamente, lo contrario: diferenciar la excelencia de los proyectos particulares de vida gracias a la Educación recibida y cultivada con esfuerzo (Peters, 1979). El buen pedagogo sabe que la Educación aparece en el punto exacto en el que aparecen las diferencias. Y esto, hoy, resulta muy antipático. Sí, lo sé. También lo siento, es lo que hay.

9. Para ser un buen pedagogo no dejes que te metan en el debate 'teoría-práctica de la Educación'

Porque si realmente estamos hablando de Educación, ni es fácil ni es conveniente establecer una separación tajante entre lo teórico y práctico. Cuando, por ejemplo, Daniel Pennac afirma: "el profesor debe hacer que suene un despertador en cada elección", ¿está diciendo algo teórico o algo práctico?

Porque cuando pedimos a los educadores que reflexionen sobre una práctica educativa concreta, les estamos pidiendo, precisamente, eso: que reflexionen sobre una práctica educativa concreta, esto es, que pongan conceptos para poder justificar el valor educativo de los motivos que explican lo que hacen y lo que dejan de hacer.

Porque es constitutivamente imposible, por contradictorio, establecer un modelo epistemológico que cierre normativamente para siempre cómo se debe modular e integrar entre sí cualquier discurso teórico y práctico en Educación (Thoilliez, 2019).

Porque en Pedagogía tan importante es saber lo que las cosas son como saber hacer que sigan siendo.

Y, por último, porque sin teoría pedagógica no hay normatividad educativa (Trilla, 2018), pero sin práctica educativa no hay libertad frente a la realidad.

El pedagogo con ambición sabe que los más interesados en mantener y radicalizar el debate entre teoría y práctica en Pedagogía son los que, por un lado, nos quieren hacer creer que tras las verdades prácticas no hay nunca verdades teóricas y, por otro, quienes quieren reducir la Educación a un proceso psicológico de aprendizaje eficaz, que nos aleje así de la radical dimensión ética de toda orientación educativa. En fin, que mientras discutimos si la tortilla es con o sin cebolla, no hablamos de la tortilla.

10. Para ser un buen investigador en Pedagogía cuidate de confundir 'medir' con 'pensar'

El pedagogo sin ambición cree que estudiar la realidad educativa es un juego lingüístico de etiquetado sujeto a múltiples interpretaciones, con lo que al final se impone, aunque no fuese su intención, la que más poder tenga detrás. Una variante especialmente patética es el pedagogo que investiga cosas que no existen, que solo están en su cabeza, sin ninguna correspondencia con nada real. Otra, la más numerosa, que representa bien la Pedagogía sin ambición, es la que se dedica a estudiar la nadería, las modas, lo que más resonancia mediática tenga o más ingresos proporcione. No tienen la culpa. La carrera académica actual te empuja a estos caminos, pero se honra el pedagogo que reconozca que medir ciertas cosas como, por ejemplo, con qué dedos marcan los alumnos los números en las calculadoras, puede ser muy difícil, pero nada interesante, de muy corto alcance cuando "la pedagogía está llamada a encontrar respuestas racionales a cuestiones esenciales" (Ibáñez-Martín, 2017, p. 63).

El buen pedagogo, cuando investiga, sabe que la realidad educativa no es solo la que se nos manifiesta, sino que también es muy real y, por tanto, alcanzable en cierto grado, el ideal que sostiene esa pequeña parte de lo que vemos y que, precisamente, nos permite juzgar como insuficiente. Por eso, la mejor teoría pedagógica no es la que explica adecuadamente una experiencia concreta. La mejor teoría pedagógica es la que refleja mejor la realidad educativa: la que es capaz de desvelarnos una posibilidad de experiencia mejor, la que es capaz de salirse del "espacio de razones" dominante viendo otras posibilidades mejores y más ajustadas a la realidad humana. Por tanto, el conocimiento pedagógico puede ser, en sí mismo, verdadero o falso con independencia de si nosotros pensamos que es verdadero o falso. ■

Referencias bibliográficas

- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Machado, A. (2004). *Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peters, R. S. (1979). Los objetivos de la educación: investigación conceptual. En Autor (Comp.), *Filosofía de la Educación* (pp. 25-59). México: FCE.
- Reyero, D. (2019). Sexualidad y formación humana. Análisis crítico de un tema controvertido. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. "Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa". Universidad de Sevilla, 11-13 de septiembre.
- Rodríguez, S. (1978). Ojalá. En Autor, *Al final de este viaje*. Madrid: Estudios Sonoland/Movieplay.
- Thoilliez, B. (2019). Sentido y alcance disciplinar de la Teoría de la Educación en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. En J. Manso (Ed.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 59-73). Madrid: CNIIE & MEFP.
- Touriñán, J.M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago: Andavira.
- Trilla, J. (2018). Hacer Pedagogía hoy. En Autor, *La moda reaccionaria en educación* (pp.193-219). Barcelona: Laertes.



El por qué y el para qué de la Pedagogía

ENRIC PRATS

Profesor de la Universidad de Barcelona

La educación es algo cotidiano. De tan presente que está en nuestro día a día, puede parecer algo natural, que siempre ha estado ahí, ocupando un espacio vital más o menos importante e intenso en la vida de cada uno. Andando un poco más allá, podemos llegar a concebir que la educación es también algo mecánico, un dispositivo perfectamente engrasado donde todas sus partes están diseñadas para cumplir un objetivo preciso y que, como tal mecanismo, funciona casi sin esfuerzo. Los profesionales de la educación, en todos sus ámbitos, niveles y espacios no pensarían lo mismo; al menos, la mayoría de ellos.

La educación es un fenómeno complejo que no tiene nada de natural ni de mecánico y que requiere, eso sí, de la confluencia de un buen número de profesionales diversos para que se pueda llevar a cabo. Y, por supuesto, la educación no es únicamente lo que ocurre en ese lugar llamado escuela y, también por supuesto, la educación no se explica solo por el ejercicio de profesionales especializados, sino por un conjunto inmenso de actores que la hacen posible, algunos voluntarios y otros muchos que no y que, sin saberlo, producen un efecto en lo educativo no siempre palpable.

La Pedagogía es otra cosa. De ella se habló en unos “Apuntes de Pedagogía” del número 284, en verano de 2019, y en este entretiem po se ha sucedido un hecho no insólito, pero sí desconocido para nuestras generaciones: una pandemia de consecuencias todavía por emerger. Por descontado, en este período de confinamiento, la Pedagogía no ha cambiado su estatus como tampoco sus presupuestos teóricos ni sus brazos ejecutores. Pero sí que se ha experimentado un cierto desplazamiento de intereses en lo educativo, que pone en evidencia lo que realmente la educación es capaz de conseguir (un asunto que no nos corresponde ahora indagar) y en qué medida la Pedagogía es posible que pueda encauzar ese anhelo. Lo que se ha vivido en estos meses ha sido la capacidad de vivir en la incertidumbre, una experiencia que la Pedagogía conoce de bien cerca, como se expondrá en este artículo, que debe servir para ilustrar algunos de los usos cotidianos de esta disciplina académica.

Lecciones pedagógicas

Decía el profesor Agustín de la Herrán, en su artículo de los mencionados “Apuntes de Pedagogía”, que la Pedagogía es miope, y el profesor Santos Rego, en esos mismos “Apuntes de Pedagogía”, expresaba la condición de la Pedagogía como una disciplina de fusión, acorde con los tiempos, podríamos añadir. Por su parte, la profesora Buxarrais reclamaba la función axiológica, de guía ética, para la Pedagogía, función que reafirmaba el también profesor Touriñán en su entrevista. Y para rematar la operación, el profesor Vilanou hacía un panegírico de Herbart, en su intento por construir una Pedagogía sistemática. Dicho en palabras menores, la Pedagogía intenta encontrar sentido a lo que pueda ser la educación, sea con los anteojos necesarios para reducir la miopía, sea en el resbaladizo terreno de los lodos fusionados donde se mueve, siempre con ese afán director y a veces iluminador.

En el día a día, la Pedagogía tiene una presencia intensa, incluso avasalladora. A efectos prácticos para este artículo, debemos dejar de lado, aunque sea difícil, las múltiples aportaciones que se acometen desde ámbitos distintos, sea la Psicología, la Economía, la Sociología o la Filosofía, y aún más, sobre lo que debe ser la educación, y también debemos aparcar, por razones parecidas, el didactismo imperante que, por poner ejemplos recientes, hemos vivido en tiempos de pandemia para llevar mejor la situación, consejos e incluso normas para vivir en una sociedad confinada, procedentes de fuentes a veces discrepantes.

La lección pedagógica, en tiempos de incertidumbre, es aprender a reconocer precisamente la autoridad en la que estemos dispuestos a depositar dosis suficientes de fiabilidad: saber lo que se esconde detrás de cada afirmación; distinguir entre estado de ánimo, opinión y conocimiento experto; reconocer grados de certidumbre en momentos de inseguridad. Y en lo que se refiere al campo estricto de la educación, la Pedagogía, como disciplina académica, puede contribuir mucho a construir un juicio basado en criterios solventes para convivir con lo que tenemos encima. Veremos algunos ejemplos, sacados de la actualidad más reciente, pero también de momentos más propios de normalidades todavía por recuperar.

Pero conviene advertir que, como en todo campo profesional, también aquí existen los alopáticos y los homeopáticos, por seguir la terminología médica acuñada por estos últimos para distinguirse de los primeros. En Pedagogía ocurre lo mismo y, admitiendo ese estado de incertidumbre que nos acompaña, nadie puede otorgarse honestamente ese u otros títulos. Es cierto que ha habido intentos de etiquetado para todas las pedagogías al uso, en el afán de ordenar el campo pedagógico; pero lo que está por encima de todas esas etiquetas es la contribución, también honesta, de mejorar el mundo, no sabemos si para progresar o para regresar, pero sí para encontrar las soluciones más óptimas que exigen los problemas del momento, siempre en clave educativa. Lo que no hará la Pedagogía, mal les pese a algunos, será pervertir la sociedad para no se sabe qué oscuros intereses.

Así, nos serviremos de una simple ordenación para expresar los terrenos donde se mueve la Pedagogía, desde los más cercanos o propios de la educación en su sentido lato, a los más alejados o quizá más impropios, siempre desde una perspectiva profesional, ceñida a su campo de especialización académica: desde el apoyo o intervención directa sobre distintos campos educativos, pasando por el monitoreo o seguimiento de sistemas educativos, para llegar a un terreno amplio como es la contribución de la Pedagogía a la construcción de estados de opinión social referente a lo educativo.

La acción directa sobre lo educativo

Las primeras profesiones pedagógicas que suelen venir en mente son las que están vinculadas directamente con la acción educativa. El pedagogo (por usar el masculino genérico) no es un maestro o profesor, en el sentido estricto que usamos para referirnos al docente que está frente a un grupo de menores de cualquier etapa educativa. La docencia escolar es una tarea que exige unas capacidades y, sobre todo, un talante peculiar: conocer las bases precisas de esas áreas del saber a las que se están introduciendo los alumnos; gestionar adecuadamente los recursos necesarios para hacerlo posible; asumir un compromiso ético con la cultura y esos alumnos, sin perder de vista lo que la sociedad espera de esa tarea. No es tarea pensada para pedagogos, aunque sí que esos docentes precisarán, más pronto que tarde, de todo un arsenal de elementos para hacer posible su tarea. Aquí entra el trabajo de la Pedagogía en este primer ámbito que analizamos.

Precisamente, en la preparación de materiales de apoyo, la Pedagogía tiene mucho que aportar al mundo de la escuela, evidentemente junto con otros profesionales (documentación y archivo, diseño gráfico, programación informática, etc.). Después de acordar los objetivos para alcanzar en cada etapa y curso o momento escolar, y conociendo los requerimientos curriculares pertinentes, se hace preciso diseñar

dispositivos didácticos que traduzcan todo ello a la sintaxis escolar, con una implicación directa de docentes en todo el proceso. Esa no es una tarea simple, si lo que se busca es una educación de calidad con materiales y recursos que cumplan los más elevados estándares de exigencia en cuanto a usabilidad, funcionalidad, sistematicidad y sostenibilidad, por no citar los no menos importantes relativos a criterios estéticos y éticos. En otras palabras, la escuela no se merece que se trabaje, día sí y día también, con malas fotocopias.

Si bien es cierto que la tarea descrita se suele circunscribir al mundo editorial, la explosión de las tecnologías digitales ha permitido que con poca formación técnica se puedan conseguir resultados interesantes. En este sentido, una tarea de la Pedagogía consiste en validar la pertinencia curricular y didáctica de esos recursos, una especie de evaluación para comprobar en qué medida cumplen con los objetivos buscados y cómo se están aplicando sobre el terreno, dando cobertura a la tarea docente.

Siguiendo en esta línea de apoyo, la realidad compleja de la educación en todas las etapas exige un conocimiento preciso de las capacidades y posibilidades de cada uno de los actores implicados. Para empezar, un diagnóstico acertado de la situación personal de cada alumno, en términos de punto de partida, y aspiraciones para alcanzar determinados objetivos se puede traducir en un seguimiento y orientación, tanto en clave académica como también personal e incluso, en el momento adecuado, de carácter vocacional y profesional. En términos concretos, esa función se traduce en tutorías individuales o colectivas para alumnos de todas las etapas educativas siguiendo protocolos establecidos a tal efecto, como parte integrante de la oferta escolar o bien como ejercicio profesional autónomo de apoyo externo, sea público, en los centros habilitados con ese fin, sea privado, en consulta profesional.

Esa misma tarea, pero en otro nivel, se lleva a cabo con equipos docentes. De manera destacada, puede indicarse que el profesional de la Pedagogía ejerce como puente entre las necesidades concretas que puedan surgir de los centros educativos y los avances y desarrollos que se están produciendo en las diversas disciplinas científicas y en los sectores tecnológicos que puedan tener incidencia en lo educativo. Así, por ejemplo, en los últimos tiempos se ha comprobado cómo la neurociencia está realizando interesantes descubrimientos que deben ser trasladados a la educación, una tarea que debe llevarse a cabo a diversas manos entre científicos, pedagogos y docentes. En concreto, esa función se lleva a cabo en sesiones de formación y asesoramiento a equipos de profesorado y de equipos directivos, como también en materiales de apoyo para esos profesionales.

Las competencias del profesional de la Pedagogía no se detienen en los actores principales del acto educativo y, en lo que respecta al ámbito escolar, alcanza actividades destinadas a familias, mediante escuelas de padres y madres, organizadas por las respectivas asociaciones que los representan, por ejemplo, e incluso iniciativas que conectan la escuela con ámbitos diversos, como bibliotecas, espacios de tiempo libre, centros culturales, etc. Asimismo, en estos ámbitos denominados no formales, donde no cuentan tanto los requisitos estrictos de un currículo o una titulación académica, sino el desarrollo personal de los participantes, el papel de la Pedagogía se encuentra tanto en el diseño de propuestas formativas y educativas, como su misma implementación y evaluación, incluyendo actividades de desarrollo profesional para los actores mencionados (bibliotecarios, educadores sociales, trabajadores sociales, personal sanitario, etc.).

El monitoreo de sistemas educativos y el impacto social de la Pedagogía

En un segundo nivel de ocupaciones propias de la Pedagogía, se pueden encontrar un conjunto de tareas que no inciden de manera más que indirecta en la educación. A manera de observador experto, el profesional de la Pedagogía contribuye al seguimiento o monitoreo de los sistemas formativos y educativos.



En el terreno estrictamente corporativo, relativo tanto a empresas y compañías de todo tipo, como en fundaciones y asociaciones dedicadas a finalidades variadas, la Pedagogía aporta también sus conocimientos para establecer planes formativos de personal, mediante la identificación de necesidades institucionales y la implantación de programas adecuados a cada situación. Para ello, se requiere de un conocimiento mínimamente exhaustivo del ámbito específico de dedicación de cada entidad (adscrita a cualquier sector de la economía productiva o de ámbitos culturales, sociales o deportivos), sus usuarios y público habituales, así como sus lenguajes y protocolos de trabajo específicos. En suma, en este terreno, como en otros, el pedagogo se integra en equipos amplios de profesionales sumando sus capacidades y conocimientos al de esos otros sectores.

Una de las tareas que han ido suscitando más dedicación por parte de los profesionales de la educación en las últimas décadas es el que se centra en los análisis comparados de sistemas formales y no formales. Los informes PISA han sido quizá los que han tenido una repercusión mediática y social más relevante, puesto que su alcance progresivo ha ido abarcando a un número cada vez más creciente de países. En realidad, el organismo promotor, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, sugiere que sus análisis sobre los sistemas educativos nacionales permiten tomar decisiones para las reformas necesarias en los respectivos países. En ese sentido, el papel de la Pedagogía consiste en observar los resultados que muestran dichos informes y dar cuenta de los ajustes que en todos los ámbitos pueden llevarse a cabo, tanto en el terreno estricto de la arquitectura curricular, como la organización escolar, la formación y el desarrollo profesional de los docentes, la función directiva, etc.

La incidencia de los estudios pedagógicos no se detiene en ese estudio sistemático de la realidad educativa presente, sino que se extiende tanto a la recuperación y exploración de los referentes históricos que sustentan los modelos educativos actuales, como a la indagación prospectiva de las tendencias sociales, culturales, económicas, tecnológicas y políticas que pueden dirigir los destinos de los sistemas educativos. En un contexto globalizado, esa función de seguimiento adquiere una importancia incuestionable, por lo que la observación sistemática de dichas tendencias puede ser determinante para una correcta toma de decisiones en todos los niveles de la administración y organización educativas.

Finalmente, la función del pedagogo se prolonga a la escena pública divulgando y dando a conocer, a sectores amplios de la población, no siempre directamente vinculados con el mundo de la educación, las problemáticas y retos que tiene planteada la educación en el mundo actual. La presencial social de la Pedagogía se produce tanto en el espacio abierto de las redes sociales y digitales, como en los medios de comunicación de masas, ahora con una implantación que rompe barreras tanto físicas como virtuales, e incide en la creación de estados de opinión fundamentados en evidencias y razonamientos solventes que alejen cualquier atisbo de falsedades, tergiversaciones y falsas esperanzas, operando a la contra de posverdades y discursos quiméricos.

En este sentido, la complejidad de las sociedades contemporáneas necesitan aportes con sentido y significado que ayuden a encontrar las mejores soluciones a esos retos y problemas, con un conocimiento basado en criterios expertos y rigurosos. Aquí, la Pedagogía tiene un amplio campo de desarrollo que eleva su voz para contribuir al desarrollo de un mundo sostenible y equitativo. ■

COMENIO reformador de la Pedagogía, de la educación y de la humanidad

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

¿Quién fue Comenio?

JAN AMOS KOMENSKÝ nace en la actual República Checa en 1592, cien años después de Juan Luis Vives. Latinizado, 'Comenius' y castellanizado, 'Comenio', es, con toda probabilidad, el renovador más fecundo de la Historia de la Educación.

Comenio se suma a un movimiento de renovación pedagógica y de la educación, a la búsqueda de una nueva escuela, del que forman parte otros innovadores anteriores. Sus propuestas culminan veintitrés siglos de evolución pedagógica y educativa.

Quedó huérfano a los 12 años. Su vida transcurre entre persecuciones, represiones, exilios... Es pastor de la Hermandad de Moravia, una iglesia evangélica pre-luterana seguidora de las ideas de Jan Hus. Se exilia a Leszno (Polonia) durante 42 años. Trabaja como maestro de Latín.

¿Por qué fue un renovador pedagógico?

Como verdadero innovador, Comenio observó y definió retos donde otros no los veían. Además, hizo propuestas que, al compartirlas, se asumieron como interesantes y útiles. Contrariamente a su antecesor, el pedagogo Wolfgang Ratke, sus reformas sí tuvieron éxito, sobre todo en Polonia, Suecia, Inglaterra, Hungría y Holanda (Amsterdam). Además, desde la publicación de "Puerta abierta a las lenguas" (1631), adquirió fama europea. Otras razones y proyectos más complejos, en cambio, excederán tanto la normalidad de su época, que seguirán inéditos hasta hoy. Recordamos algunas, presentadas desde varios planos no excluyentes e interrelacionados:

■ En el plano de la Historia de la Educación y de la enseñanza:

- Siguiendo a Ratke, consolida la tradición didáctica centroeuropea.
- Siguiendo la estela remota de Sócrates, Hipatia, Quintiliano, Roger Bacon, Vives, etc., es un promotor de la ciencia y un precursor claro de la enseñanza activa y de la nueva educación, así como de la educación actual.
- Por la inclusión de la educación infantil en el sistema escolar y proponer cuatro grados de escuelas –materna (en cada casa, hasta los 6 años), elemental (de 6 a 12 años), latina o gimnasium (de 12 a 18 años) y academia (de 18 a 25 años)–, puede considerarse precursor de los sistemas de educación formal modernos.

■ En el plano epistemológico:

- Sistematiza la Pedagogía. Aporta el primer trabajo científico sobre Pedagogía, proporcionando un marco epistemológico, que servirá para identificar y reflexionar mejor sobre sus objetos de estudio. En su obra se anteceden la Pedagogía, la Didáctica General (o poliva-



lente), las Didácticas Especiales (con especificidad curricular) o la Organización Escolar (o educativa).

- Confiere un carácter universal de la Didáctica. Como saber útil al ser humano, propone el carácter universal de la Didáctica, porque el saber –qué– basado en la intuición y la naturaleza, y la metodología –cómo– de la enseñanza de ese saber, son universales. Sus reformas se centrarán en el qué enseñar y en una metodología polivalente.
- Dentro de la Organización Escolar, se detiene en la arquitectura y elementos constructivos (equivalentes a requisitos mínimos), revisa el calendario y el horario escolares, los grados de escuela, una distribución geográfica razonable para la época, los agrupamientos de alumnos, etc.

■ En el plano de la fundamentación y orientación de la Didáctica, la educación y la formación:

- Subraya que la educación no se circunscribe a la niñez y adolescencia: abarca toda la vida, como propuso Vives.
- La educación es para la vida y para la universalidad: las escuelas son talleres de humanidad, donde no solo se educa para la vida (Vives), sino para la universalidad.
- La educación comienza desde la primera infancia, antes de los seis años. Define la Didáctica de la primera infancia como la primera y más necesaria.
- La educación debe ser para todos. Denuncia la exclusión de los pobres y de las mujeres de la educación, siguiendo a Vives.
- La educación es para la comprensión. En las escuelas propuestas por Comenio se educa, no solo se instruye. Esa educación tiene

una utilidad para el alumno. Por tanto, no se apoya en la imitación o la memorización, sino en la comprensión, la funcionalidad, la contextualización, la utilidad.

■ Desde su "Pampaedia" (educación universal), propone una enseñanza programada y progresiva para los alumnos de todas las edades.

■ Propone tener en cuenta diferencias individuales, centradas en un conjunto de aspectos de cada alumno, como referentes para la educación y la enseñanza.

■ Exige al educador altas cualidades, para que verdaderamente pueda actuar como causa ejemplar ante sus alumnos, como propusieron Confucio, Sócrates o Quintiliano.

■ Propone que sea un solo maestro quien enseñe a un grupo de alumnos, anticipando con ello la figura del tutor/a.

■ Destaca la relevancia de los objetivos para la enseñanza.

■ Destaca la importancia de la planificación didáctica en todos los niveles de enseñanza, siendo más difícil en el de la escuela materna.

■ Propone algo semejante a lo que serán los grupos de estudio e investigación en educación universitaria, en el nivel de la Academia, equivalente a la educación universitaria.

■ Es un precursor, no solo de la necesidad de 'coordinación familia-escuela' -que ya propuso Ratke- sino de la necesidad de 'educar con la familia' y de la necesidad de que las madres y padres se formen pedagógicamente para realizar esta función, desde la escuela materna. En esta medida, es un precursor de la Pedagogía y la Orientación familiar, centrada en una formación de padres y madres apoyada en un "auxiliar precioso": el "Informatorio de la Escuela Materna" (1627).

■ En el plano del currículo:

■ Propone un currículo para la escuela materna, porque se basa en la enseñanza posible, antes de los seis años, de los rudimentos de todas las ciencias y de todas las artes conocidas.

■ Define la educación en valores desde la primera infancia. Desde este nivel de educación, Comenio incluye los valores propios de una Didáctica humanista que pretende formar a la persona de forma integradora; por eso es metódica y pedagógica.

■ Es un precursor de transversalidad en didáctica, asociable tanto a temas transversales clásicos (paz, medio ambiente, salud, etc.), como a competencias, que ya expresa para la escuela materna, como a virtudes, retomando a Moore, Vives, etc.

■ En el plano de la metodología didáctica:

■ Es un precursor de la enseñanza en lengua materna y de la enseñanza bilingüe. Revolucionó la enseñanza del Latín con la "Puerta abierta de las lenguas" (1631), obra en formato bilingüe checo-latín, traducida a 16 idiomas.

■ Es un precursor del método de lectura ideovisual, que apoya en la guía ilustrada "Orbis sensualium pictus" (1658).

■ Es un precursor de la inclusión del teatro como metodología de enseñanza para el aprendizaje y la formación.

■ Es un precursor de los "organizadores avanzados" (o previos) (Ausubel), de los "mentefactos" (Zubiría), etc., siguiendo la metodología de Ratke.

■ Es un precursor de la enseñanza de técnicas de estudio.

■ En el plano de los recursos didácticos (para la enseñanza y para la formación):

■ La naturaleza inspira el método. Es la gran maestra para la enseñanza y la mayor fuente de recursos didácticos, incluidas metáforas, para la explicación y la comunicación.



■ Publica el primer texto pedagógico destinado a la formación didáctica de madres y padres, para la escuela materna: el "Informatorio de la Escuela materna" (1627).

■ Es un precursor del libro de texto bilingüe: "Puerta abierta a las lenguas" (1631).

■ Publica el primer texto ilustrado para la lectura o "excitador de los sentidos", el "Orbis sensualium pictus" (1658), antecedente de los libros de texto actuales.

■ En el plano social y de la humanidad:

■ Es un promotor de la unidad de las naciones y del ser humano. Para Comenio (1984), las naciones del mundo deberían aspirar, por la educación, a la unidad, en el marco de una "federación de los pueblos". Su dedicación le dio el título de "maestro de naciones".

■ Propone una "Escuela de escuelas" o "Colegio didáctico", que podría interpretarse como un organismo para la Administración universal de la educación, que alcanzará todo lugar. Vendría a ser un antecedente del primer organismo internacional de educación, para su difusión y regulación en el mundo, asimilable, en parte, a la UNESCO. Estaría compuesto por sabios, eruditos, científicos de diversos ámbitos y edades, de todos los países, que actuarían para bien de la educación y, desde ella, para la unión y la evolución de la humanidad. Por 'Administración' aquí se debe entender 'acción y efecto de administrar', o sea, de regular y suministrar (Herrán, 1993). Así: "Este Colegio universal sería evidentemente para las demás escuelas lo que el estómago es para los restantes miembros del cuerpo: la oficina vital que proporciona a todos ellos el jugo, la vida y la fuerza" (Comenio, 1984, pp. 306, 307). ■

Referencias

Capitán Díaz, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson.

Chateau, J. (1953) (Dir.). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comenio (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.

Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.

Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius (1592-1670). París: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.PDF>

Revisión de la hemeroteca

MIRIAM PRIETO. Universidad Autónoma de Madrid
Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales

La globalización ha generado nuevos modelos de gobernanza que, en el caso de los sistemas educativos, ha introducido nuevos agentes, nuevos temas y nuevos métodos acerca de los cuales es necesario generar conocimiento pedagógico. Las alianzas público-privadas y su impacto en el diseño y puesta en práctica de políticas educativas públicas, la evaluación de los sistemas educativos y la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como mecanismos de garantía y mejora de la calidad, o las condiciones de acceso y desarrollo de la escolarización que garanticen la participación de todos y todas en condiciones de equidad, constituyen desafíos actuales para la aplicación y puesta en práctica de la Pedagogía.



Echeita, G. (2019).
Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano.
 Barcelona: Octaedro.

Echeita constituye un férreo representante de la educación inclusiva en el contexto español. Organizados en torno a las analogías del sueño del viaje, y empleando un lenguaje eminentemente narrativo, esta obra nos presenta el pensamiento, las experiencias, las añoranzas y las esperanzas de un autor que ha dedicado su carrera al logro de una educación más inclusiva y a la defensa de una escolarización común para todos y todas. Este logro requiere de condiciones escolares basadas en culturas, políticas y prácticas escolares, pero también sustentadas en las competencias profesionales del profesorado y en la escucha atenta de la voz del alumnado.



Egido Gálvez, Inmaculada y Martínez Usarralde, María Jesús (2019).
La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada. Madrid: Síntesis.

Esta obra aborda uno de los principales temas educativos de la actualidad: las evaluaciones internacionales. Y lo hace desde un ámbito de conocimiento idóneo como es la educación comparada. Los análisis aportados por las profesoras Egido Gálvez y Martínez-Usarralde en relación con los nuevos marcos de comparación generados por la globalización y la internacionalización de la educación, y su concreción en las evaluaciones educativas que lideran

los organismos internacionales, resultan claves para comprender el nuevo escenario al que se enfrentan no solo los sistemas educativos, sino también el conocimiento pedagógico y la conceptualización y puesta en práctica de la evaluación.



Martínez, M. y Jolouch, A. (coord.) (2019).
Las paradojas de la innovación educativa.
 Barcelona: Horsori.

La necesidad de innovación y de cambio, tanto en los centros escolares como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha convertido en un mantra en el que se enmarcan infinidad de críticas a los sistemas escolares. Para que la innovación se traduzca en una verdadera actualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se requiere que las actuaciones de innovación se acompañen de procesos de reflexión y análisis que aborden la cuestión acerca de lo que es necesario cambiar y de lo que hay que conservar de la escuela. Este trabajo coordinado por Martínez y Jolouch presenta cuestiones esenciales relativas a la innovación y sus paradojas en todas sus dimensiones, desde su propia conceptualización, el liderazgo, las políticas públicas, la evaluación, la aplicación en los centros escolares y el desarrollo de materiales y la formación del profesorado.

Locatelli, R. (2019).
Reframing education as public and common good: enhancing democratic governance.
 Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

El papel de los agentes públicos y privados en la provisión de la educación se ha convertido en una cuestión central a la hora de abordar el análisis de las políticas educativas públicas y la gobernanza de los sistemas educativos. Mediante este libro Locatelli llama a la renovación y reconceptualización de la distinción público-privado mediante la consideración de la educación como un bien común, con la confianza de que esta consideración conduzca a una ampliación del carácter democrático de la gobernanza educativa. El libro concluye con una llamada a reafirmar el enfoque humanista de la educación, tanto a nivel nacional como global, y a la necesidad de reconstruir el sentido de comunidad, entendiendo la educación como bien público como una oportunidad para promover redes de cooperación basadas en la libertad y la dignidad de todos y todas.



Fullan, M. (2019).
El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan. Madrid: Morata.

Reseña publicada en el Boletín n.º 288, pág. 56 (enero de 2020).



Alquilar una vivienda

Desde una perspectiva lo más práctica posible, vamos a hacer una aproximación a cuáles son los aspectos más importantes para tener en cuenta a la hora de firmar un contrato de arrendamiento. No solamente es buscar y conseguir el arrendamiento de una vivienda, sino que los pactos que se incluyan sean legales y válidos.

No hemos de olvidar que la normativa recogida en la Ley de Arrendamientos Urbanos es de obligado cumplimiento para el propietario-arrendador. Ningún pacto al que se llegue entre arrendador y arrendatario-inquilino puede vulnerar la norma, de forma que los acuerdos que se alcancen no pueden perjudicar al arrendatario por no respetarse lo establecido en la citada norma.

1.º SOBRE LA DURACIÓN DEL CONTRATO

El tiempo de duración del contrato de arrendamiento es el que libremente se pacte por las partes. Ahora bien, si la duración pactada es inferior a 5 años (si el propietario es persona física), o 7 años (si el propietario es una empresa/persona jurídica), el contrato se verá prorrogado hasta los 5 o 7 años por voluntad del inquilino, y las prórrogas son obligatorias para el propietario.

No obstante, si el arrendatario manifiesta al arrendador su voluntad de no renovarlo con 30 días de antelación a la fecha de finalización, o de cada una de sus prórrogas, no se extenderá su duración. Es decir, salvo alguna excepción, queda a voluntad del arrendatario la rescisión del contrato dentro de esos plazos.

Una excepción, por ejemplo, sería la necesidad del arrendador de usar la vivienda para destinarla a vivienda permanente para sí o sus familiares en primer grado de consanguinidad, o por adopción (padres/hijos), o para su cónyuge en los supuestos de sentencia firme de separación, divorcio o nulidad matrimonial, lo que debe ser comunicado con al menos dos meses de antelación. Para que el propietario tenga esta opción, debe hacerlo constar en el Contrato de Arrendamiento.

Una vez alcanzados como mínimo esos 5 o 7 años, si ninguna de las partes notifica a la otra con al menos cuatro meses (el propietario) o dos meses (el inquilino) de antelación su voluntad de no renovarlo, el Contrato se prorrogará por plazos anuales hasta un máximo de tres, a no ser que, como dijimos anteriormente, el arrendatario nuevamente manifieste al arrendador, con un mes de antelación al fin de cada una de sus prórrogas, su deseo de no renovarlo.

2.º SOBRE LA FIANZA Y OTRAS GARANTÍAS

Como fianza, conforme a lo establecido en Ley de Arrendamiento Urbanos, el arrendatario entregará la cantidad correspondiente a una mensualidad de renta en los arrendamientos de viviendas, o dos en los arrendamientos distintos de vivienda.

No obstante, se puede plantear la posibilidad de pactar entre las partes garantías adicionales a la fianza en metálico.

Una posibilidad es el aval bancario o el personal prestado por una entidad financiera o por un particular (muchas veces un familiar). Mediante esta garantía, una persona o entidad bancaria responderá, en caso de impago por parte del arrendatario, de las de las rentas y deudas pendientes de abono.

En función de la Comunidad Autónoma, se podrá establecer la obligación de que los arrendadores de finca urbana depositen el importe de la fianza obligatoria, sin devengo de interés, a disposición de la administración autonómica o del ente público que se designe, y hasta la extinción del correspondiente contrato.

Por ejemplo, en Madrid se ha de depositar en las oficinas que tiene el Gobierno Regional. Se adjunta el enlace a la página de la Comunidad de Madrid, en el cual se recoge el modelo de Autoliquidación, así como los diferentes medios para su presentación: <https://www.comunidad.madrid/servicios/vivienda/fianzas-arrendamiento>

Ante la dificultad impuesta por el legislador para poder exigir el arrendador la obligatoriedad de un número superior de mensualidades de renta en garantía del cumplimiento del contrato, y en fechas recientes, se están comercializando los denominados Seguros de Impago de Rentas. Mediante la contratación de un seguro de este tipo, el arrendador podrá garantizarse un número de mensualidades (seis meses-un año) en caso de impago de las rentas por parte del inquilino; y las deberá abonar en ese caso la entidad aseguradora.

Además, las corredurías especializadas en este producto hacen un examen previo de la solvencia de los inquilinos y/o de sus avalistas, de forma que se minimizan las posibilidades de impago.

Con independencia de contar con un buen asesoramiento legal, es más que recomendable el suscribir un contrato de garantía de este tipo por parte del arrendador, y con independencia que se abone una prima de seguro.

3.º SOBRE LOS GASTOS DEL IMBUEBLE, COMUNIDAD DE PROPIETARIOS E IMPUESTO DE BASURAS

Respecto a los gastos, las partes podrán pactar que los gastos generales para el adecuado sostenimiento del inmueble sean a cargo del arrendatario. Esto supone que los gastos de Comunidad, en el supuesto de pactarse expresamente así, correrán a cargo del arrendatario. En el caso de que estos aumenten, no podrán incrementarse estos gastos anualmente en un porcentaje superior al doble del índice de precios al consumo (IPC) aplicable a la renta pactada.



La tasa de recogida de basuras, de existir, y en caso de que no se haya especificado en el contrato, será abonada por el arrendatario como sujeto pasivo, conforme a las Ordenanzas Municipales.

4.º SOBRE LA REVISIÓN DEL PRECIO DEL ALQUILER

Respecto a la subida de la renta, lo primero que hay que revisar es lo establecido en el contrato de arrendamiento, en el cual se puede regular la revisión de la renta.

De no establecerse dicha revisión, no se aplicará actualización de rentas al contrato.

5.º ¿A QUIÉN CORRESPONDEN LAS REPARACIONES?

En este punto debemos diferenciar entre las reparaciones que se deban al desgaste del uso ordinario u uso indebido, las cuales corresponderán al arrendatario. Exceptuadas las anteriores, todas las demás deberán ser por cuenta del arrendador de forma que, por este, se realice el mantenimiento del inmueble para que el mismo siempre reúna las adecuadas condiciones de habitabilidad y para que la vivienda sirva al uso convenido entre las partes.

De querer o tener que realizarse obras por parte del arrendador, deberá notificarse por este al arrendatario, con una antelación de al menos tres meses, y con una descripción de la intervención. En este supuesto podrá desistir el arrendatario en el plazo de un mes respecto del contrato firmado.

El arrendatario que soporte las obras tendrá derecho a una reducción de la renta en proporción a la parte de la vivienda de la que se vea privado por causa de aquellas; así como a la indemnización de los gastos que las obras le obliguen a efectuar.

6.º SOBRE SOMETIMIENTO A ARBITRAJE

Durante la vida del contrato pueden surgir diferentes controversias y/o impago de cantidades que, de tener que acudir a la Jurisdicción ordinaria (los tribunales del lugar donde radique el inmueble), pueden suponer una gran dilación en el tiempo.

Por ello, dichas controversias se pueden someter a Arbitraje, lo cual puede agilizar sustancialmente los tiempos a los que hay que someterse, y habría que firmar junto con el contrato de arrendamiento una cláusula de sometimiento arbitral correspondiente.

7.º SOBRE LA FINALIZACIÓN O RESCISIÓN DEL CONTRATO

En primer término, procede hacer una diferenciación en lo que, a efectos jurídicos, se entiende como finalización o terminación del contrato, frente a su rescisión.

La finalización del contrato supone que, llegado el día de su terminación, y si ninguna de las partes está interesada en renovar, pues previamente así ha sido acordado, habría que comprobar el estado del inmueble para poder proceder a la devolución de fianza y depósitos de garantía, y realizar un documento de entrega de llaves.

Antes de dejar el inmueble, el inquilino deberá de sacar todas sus pertenencias, así como sanearlo y devolverlo en las mismas condiciones en las que se le entregó al inicio del alquiler. En caso de desperfectos, impagos en renta o suministros, la propiedad podrá descontar de la fianza la cantidad equivalente o su totalidad.

Pero en el supuesto de incumplimiento por cualquiera de las partes de lo pactado en el contrato de arrendamiento, la parte que hubiere cumplido sus obligaciones podrá exigir a la otra el cumplimiento íntegro del contrato o solicitar la resolución del mismo.

Las causas de resolución del contrato desde la perspectiva del arrendador constan en las normas legales y, entre otras, son las siguientes: falta de pago de las rentas, falta de pago de la fianza, subarriendo no consentido, realización de daños causados dolosamente en el inmueble, que se efectúen actividades molestas, o que se deje de destinar de manera primordial a vivienda y se le de un uso comercial prohibido.

Por su parte, igualmente el arrendatario podrá resolver el contrato por las causas establecidas en las leyes. Se citan a modo de ejemplo: la no realización de aquellas reparaciones que se consideren necesarias para conservar la vivienda en las condiciones de habitabilidad para servir al uso convenido, así como cualquier actuación por parte del arrendador que perturbe de hecho o de derecho en la utilización de la vivienda.

Igualmente, le asiste al arrendatario la posibilidad, transcurridos como mínimo seis meses de duración del Contrato, la posibilidad de desistir del Contrato de Arrendamiento. Siempre y cuando preavise con 30 días de antelación, y pudiéndose fijar en el Contrato de Arrendamiento una indemnización de una mensualidad de renta en vigor por cada año que reste por cumplir, que será proporcional si el tiempo es inferior al año.



García·Pi
ABOGADOS

Campoamor, 18. 2.ºB. 28004 Madrid

Tel.: 91 445 98 16

info@garciapiabogados.es / www.garciapiabogados.es

B-84080696



NUEVA SESIÓN DEL OBSERVATORIO DE MEJORES PRÁCTICAS Y GESTIÓN EXCELENTE

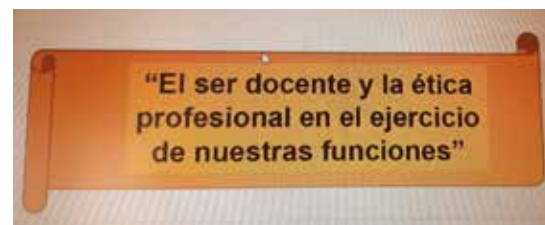
El Observatorio celebró una sesión *online* el pasado 18 de noviembre en la que participaron directores y miembros de equipos directivos de los centros educativos integrados en el proyecto.

Es un foro creado
para la discusión,
el aprendizaje y,
también, un espacio
de intercambio y de
enriquecimiento

mejor preparado". Hay que tener en cuenta que estos procesos a veces implican reticencias entre los profesionales, aunque Torres Molina explicó cuál ha de ser el enfoque para evitarlas: "La evaluación es el inicio de un proceso de acompañamiento que permite mejorar tu práctica docente, no un mecanismo para desligar a una persona de su puesto de trabajo, ni para poner sobre la mesa los errores". El objetivo es "que el centro pueda llegar a conocer cuáles son las competencias de ese profesional, y desarrollarlas en favor de toda la comunidad educativa y, sobre todo, del alumno", apuntilló.

El modelo conocido como "evaluación 360" recoge estos principios. Consiste en tabular, a través de un proceso sistémico de estimación cuantitativa y cualitativa, las competencias de cada docente del centro- sobre todo su actitud con "c", —es decir, su motivación diaria—, para potenciar su talento y su progreso profesional.

La conclusión fue la siguiente: "Tras un proceso de evaluación del desempeño, conseguiremos docentes más motivados, menos estresados, con más expectativas de promoción; y, por supuesto, más integrados en el claustro y más comprometidos".



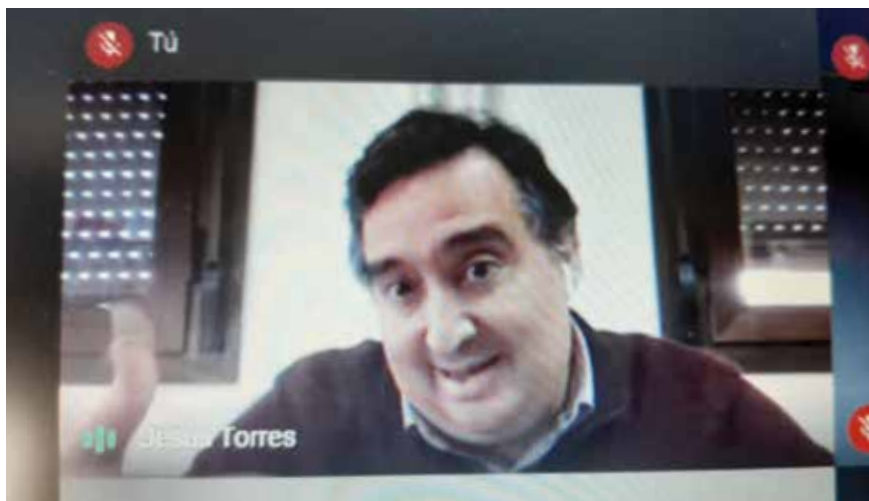
El Objetivo del Observatorio, creado ahora hace dos años, es ofrecer un espacio a los equipos directivos de los centros donde compartir las buenas prácticas que se ponen en marcha cada día. Además, este espacio ha contado con la participación de valiosos expertos que, desde diferentes perspectivas, han expuesto los mecanismos que se pueden poner en práctica para mejorar la gestión de las instituciones. En definitiva, como explica Eva Teba, miembro del comité promotor "es un foro creado para la discusión, el aprendizaje y, también, un espacio de intercambio y de enriquecimiento".

CÓMO EVALUAR AL EQUIPO DOCENTE

En la última reunión, a la que asistieron varios directores de centros fundadores del Observatorio y otros procedentes de centros que cuentan con el Certificado de Calidad de Colegio, y que este año se suman a este foro, se abordó un tema tan importante como es el de la evaluación de los docentes. Bajo el título "Gestión de personas a través de

modelos de evaluación y desempeño", el profesor Jesús Torres Molina, experto en liderazgo de centros educativos, explicó qué mecanismos se pueden poner en marcha en las instituciones para mejorar y motivar a los profesionales.

Su exposición partió de la idea de que "evaluar a un profesor no significa obligarle a rendir cuentas, sino que, por el contrario, consiste en estimular y activar todas sus capacidades y ubicarlo en las funciones para las que está



UN CÓDIGO DEONTOLÓGICO AL SERVICIO DE LA ÉTICA PROFESIONAL

Darío Pérez Bodeguero, uno de los promotores del Observatorio, y Vocal de la Junta de Gobierno, fue el encargado de exponer ante los directores participantes algunos apartados del Código Deontológico aprobado por los Colegios Oficiales de Docentes de toda España. Lo hizo desde la perspectiva de la ética profesional y dejando una premisa sobre la mesa: “La profesión docente no puede concebirse al margen de un marco ético”.

Sobre esos pilares construyó una exposición centrada en destacar la importancia de la docencia: “No trabajamos en una profesión cualquiera, somos profesores y trabajamos en centros educativos, que son templos de valores. Por eso, solo deben acceder a ella los mejor formados y quienes dispongan de un soporte ético de excelencia”. “Los problemas de esta sociedad no se arreglan en los despachos

de los políticos, ni siquiera en las empresas, sino en los colegios, porque las soluciones a nuestros problemas sociales, e incluso sanitarios, están en la educación.

Pérez Bodeguero cerró su intervención señalando que “enseñar no es solo una forma de ganarse la vida, sino el camino para eliminar las injusticias y conseguir dotar a las nuevas generaciones de competencias que les ayuden a afrontar los retos de la vida”.

La próxima sesión del Observatorio, —que se realizará el 27 de enero de 2021—, abordará el complejo tema de la autonomía de los centros educativos, de la mano del profesor Luis Íñigo Fernández, y también se expondrán las buenas prácticas llevadas a cabo por dos de los centros participantes, Beata Filipina y Casvi, que compartirán con todos sus experiencias con el trabajo por la inclusión de personas desfavorecidas, así como los procesos de internacionalización. ■

Aurora Campuzano



CODIGO DEONTOLÓGICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Compromisos y deberes en relación con el alumnado

- 1.1** Contribuir activamente al ejercicio efectivo del principio constitucional del derecho a la educación por parte del alumnado.
- 1.2** Promover la formación integral del alumnado a través de una atención personalizada y una relación de confianza que contribuya a fomentar la autoestima, la voluntad de superación y el desarrollo de las capacidades personales.
- 1.3** Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo.
- 1.4** Proporcionar al alumnado un sistema estructurado de conocimientos y habilidades que le permita avanzar en su desarrollo personal, dar respuesta adecuada a las nuevas situaciones que se le planteen y acceder en las mejores circunstancias posibles a la vida adulta y a una ciudadanía activa.
- 1.5** Atender adecuadamente a la diversidad de circunstancias y situaciones personales del alumnado, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades y profundizar su formación en los distintos campos del saber.
- 1.6** No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuaníme sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.
- 1.7** Adoptar todas las medidas precisas para salvaguardar la libertad, la dignidad y la seguridad física, psicológica y emocional del alumnado.
- 1.8** Atender y encauzar adecuadamente las reclamaciones legítimas del alumnado en el ejercicio de la docencia y de la función tutorial.
- 1.9** Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.



Mi Brines secreto. Invitación

JUAN CARLOS SIERRA | Un día después de que se le concediera el Premio Cervantes 2020 a Francisco Brines (Oliva, Valencia, 1932), un buen amigo que sabe de mi debilidad por los poetas de la Generación del 50, me confiesa que solo ha leído algunos poemas sueltos del poeta premiado y me pregunta sobre la oportunidad o idoneidad del premio. Sin entrar en valoraciones sobre las circunstancias que hayan concurrido en su concesión, le contesto que quizá sea el Premio Cervantes más atinado de los últimos años, pero que llega un poco tarde; en lo personal, añado que probablemente es el galardón que más alegría me ha producido de los últimos Cervantes, porque Francisco Brines se encuentra entre mis poetas de cabecera. De modo que sí, aún podemos confiar en la justicia poética.

Que este amigo mío, gran lector tanto en cantidad como en calidad, muestre en su comentario esta falta de familiaridad con la figura de Brines me pone en alerta sobre el abismo que parece existir entre la presencia real del poeta valenciano entre la población lectora y la que estimo que se merecería por su envergadura poética. No creo que se trate de un tapado, de un escritor secreto de la Generación del 50, como tampoco lo es por cierto Alfonso Costafreda, pero esta anécdota que cuento se me revela como un indicador curioso acerca de la llamativa ausencia de buena parte de la literatura de calidad incluso en los círculos naturales de lo literario. Como cuando de pequeños recitábamos la alineación del equipo de nuestros amores, en lo relativo a la Generación del 50 saltan inmediatamente a la memoria nombres como Jaime Gil de Biedma, Ángel González, Claudio Rodríguez, José Manuel Caballero Bonald, José Ángel Valente o José Agustín Goytisolo, pero cuesta más acordarse quizá de otros poetas fundamentales como Costafreda y Brines. Espero sinceramente que, aunque sea

tarde, aunque le llegue en el tramo final de su vida y con la salud algo quebrada, este Premio Cervantes contribuya a situar a Francisco Brines en el lugar que le corresponde dentro de esta nómina de poetas del 50, en particular, y en la línea del tiempo de la Historia de la Literatura en español, en general.

En esta misión de rescate que para algunos puede suponer la concesión del Premio Cervantes 2020, el lector que se aproxime a la obra de Francisco Brines va a tener la oportunidad de conocer a un poeta polifacético; y cuando escribo polifacético me refiero a su sentido más etimológico: Francisco Brines tiene múltiples caras; en Francisco Brines hay muchos Franciscos Brines. Como la buena poesía, su obra no se acaba en una lectura, no se ciñe a un tópico, a un par de rasgos característicos o a un momento determinado de la vida del lector. La poesía de Brines recorre el eje sincrónico y diacrónico de la lectura, no caduca nunca en su versatilidad, como les sucede a los clásicos, porque Brines es ya un clásico moderno y además vivo aún. Todo un lujo.

En Francisco Brines encontramos el tono elegíaco, la memoria de la infancia como paraíso perdido, más añorado y más perdido según avanzan los años –*La última costa* (1995)–, pero al mismo tiempo está el canto hedonista, la alegría de vivir el presente y en presente, el goce de los cuerpos y de la noche; también entre su versos hay cabida para la reflexión metafísica, filosófica o existencialista, para la revelación de las profundidades del alma humana, de la naturaleza conflictiva de la vida y del papel de la poesía ante la estupefacción que produce esta contemplación. Y todo esto alejado de las consignas y de los panfletos –fue de los pocos poetas de su generación que renunció a la poesía en clave social/política–; pero al mismo tiempo sin hermetismos inútiles. Su opción es otra: la búsqueda de una conversación limpia

con el lector, sin renunciar al vuelo lírico y a las exigencias del género, dentro de una tradición poética que proviene fundamentalmente de Luis Cernuda, pero con su voz propia, con una personalidad poética muy reconocible.

De todos los Brines que existen y pueden existir, porque ha anunciado a sus 88 años que tiene un poemario inédito, yo me quedo con el que canta lo carnal, lo erótico, lo nocturno, lo satánico –recordemos aquí uno de sus títulos más celebrados, *Insistencias en Luzbel* (1977)–. De todos los Brines, sincrónica y diacrónicamente hablando, mi favorito es el que se emparenta con la actitud contestataria de sus compañeros de generación, pero no con una postura política determinada, antifranquista, sino junto a aquellos que se sitúan en contra de la moral hipócrita del nacionalcatolicismo, y en favor de la alegría; los que pretenden romper con sus versos y con su actitud vital las costuras estrechas del franquismo social y, de paso, todos los corsés mentales que puedan encontrar en su camino, los que le dicen al lector que mire más allá de las convenciones, de las frases hechas y de los discursos enlatados, que contemple la luz del ángel más bello y más irreverente, del exiliado, del expulsado, del ángel caído.

LUZBEL, EL ÁNGEL

A Luis Muñoz

No he renunciado al mundo. Y si la carne es Satanás le amo. Es el ángel más bello, dueño de sí, pues supo renunciar a su Dios. Su rebeldía la ejercía aún conmigo y yo con él.	y en él nos penetramos. Mi cuerpo, ya vencido por la edad importuna, se hace prado en el río, atardecer suavísimo. Y él pace. Y yo, como un torrente blanco, entro en su juventud eterna, me hago bello e impuro como Él.
--	--

Es la noche la música
de las alturas.
El firmamento tiembla,

(Poema inédito en libro)

Este es el Francisco Brines que me agarra y me revuelve, que me invita al goce más allá de los lugares comunes y de la moral más pacata. Hay muchos más poemas en esta línea que me conmueven, que me sacan de mis casillas más convencionales, que me liberan del hombre gris y temeroso que sobrevuela mi cotidianidad (*Mere Road, Alocución pagana, Causa del amor, Canción de los cuerpos, Los placeres inferiores, Sábado, Collige, virgo, rosas, El porqué de las palabras...*). Ojalá que estos poemas, más allá de premios y reconocimientos, sirvan para recuperar la voz algo escondida aún de Francisco Brines, para situarlo en el lugar que le corresponde, que no es ni más ni menos que en conversación íntima con sus lectores. ■

Julían Besteiro

IN MEMORIAM

¿Qué recordamos de una gran figura histórica? En el caso de Besteiro su final como símbolo de toda una época que terminaba y como inicio de la terrible dictadura que comenzaba. Conmemoramos los ochenta años transcurridos desde la muerte de Besteiro en la cárcel de Carmona el 27 de septiembre de 1940. Lo primero que sorprende en la biografía de Julián Besteiro es su tardía dedicación a la política. No es hasta 1910 en el que se produce su ingreso en el Partido socialista. Tiene cuarenta años. A partir de ese momento le aguardan treinta años de una actividad política muy intensa; en este tiempo será concejal, diputado, presidente del congreso y presidente del PSOE y de la UGT. Vivirá en primer plano la huelga general de 1917, la escisión comunista, la dictadura de Primo de Rivera, la segunda república, la guerra civil, el juicio de los vencedores, la condena a cadena perpetua, hasta llegar a su muerte en prisión.

Julían Besteiro, por el escultor Julio López Hernández.

Algo parecido ocurre en el campo político socialista. La generación de los fundadores, la generación de Iglesias y de Vera, da paso a una nueva en la que sobresalen Caballero, Besteiro y Prieto, Negrín, Fernando de los Ríos y Araquistáin. Una magnífica pléyade de dirigentes que acabarán sus vidas en el exilio o en la cárcel sufriendo la represión de los vencedores de la guerra civil. Estamos ante una generación que va a vivir y a sufrir, que va a padecer y a protagonizar, las grandes encrucijadas de los años veinte y treinta del pasado siglo.

Se ha planteado de una manera esquemática que dentro de la pluralidad de aquel momento Caballero representaría la izquierda, Prieto el centro y Besteiro la derecha dentro del mundo socialista.

Pienso que quizás que estas etiquetas nos impiden entender el sentido de aquellos debates, de aquellas polémicas, de aquellas divisiones dentro del mundo socialista. Un camino para entender estas divergencias es remontarnos a la fundación del Partido socialista en 1879. El maestro Gómez Llorente explicaba muy bien, en innumerables escritos, la apuesta de los fundadores por crear un partido de clase distinto a los partidos de la restauración fueran liberales o conservadores, pero también distinto a los partidos republicanos y a los sindicatos anarquistas.

Besteiro está vinculado a la generación del 14. 1914 es el momento en el que se produce la llegada de una nueva generación al mundo cultural y político. Estamos acostumbrados a visualizar la especificidad de ese momento pensando en Ortega frente a Unamuno. Igualmente estamos acostumbrados a recordar como los hombres del 14 comienzan a recoger

el fruto de una relación con Europa que no se había dado en la generación del 98. Azaña y Ortega, Fernando de los Ríos y Araquistáin, Madariaga y Morente, vivieron la experiencia europea, estudiaron en las mejores universidades y trataron de proyectar lo aprendido a la cultura española. España era el problema y Europa era la solución en la célebre fórmula orteguiana.

Se trataba de crear un partido de clase, que articulara los intereses de la clase trabajadora y que supiese combinar la dimensión sindical con la dimensión política. El movimiento socialista tenía que aunar el esfuerzo por crear dos organizaciones: un sindicato obrero y un partido de clase. No pretendía dirigirse a toda la nación como hacían todos los partidos liberales, conservadores o republicanos; no era interclasista. Pero tampoco era apolítico como los sindicatos anarquistas. Quería, deseaba y apostaba por tener una referencia política, sin olvidar nunca la dimensión sindical.

No todos estaban de acuerdo con esta estricta diferenciación entre la clase y la nación; no todos compartían el obrerismo y el internacionalismo como los componentes decisivos de la ideología y la práctica socialista. Jaime Vera médico, científico, republicano, quería una alianza con los republicanos frente al régimen de la restauración. Iglesias, por el contrario, apostaba por preservar la autonomía de la clase obrera para tener un partido propio, sin ataduras con otras fuerzas políticas o sindicales.

1910 marca la ruptura con el período anterior; tras la semana trágica Iglesias accede a ir en coalición con los republicanos y consigue llegar al parlamento español. Los hechos se precipitan; en 1914 asistimos a la primera guerra mundial. La Europa solución se ha convertido ella misma en problema. La II internacional se ve superada por la llamada a las armas. La guerra a la guerra ha fracasado. En octubre del 17 se produce la revolución rusa. Finalizada la contienda se postula la creación de la III internacional y se plasma la división entre socialistas y comunistas.

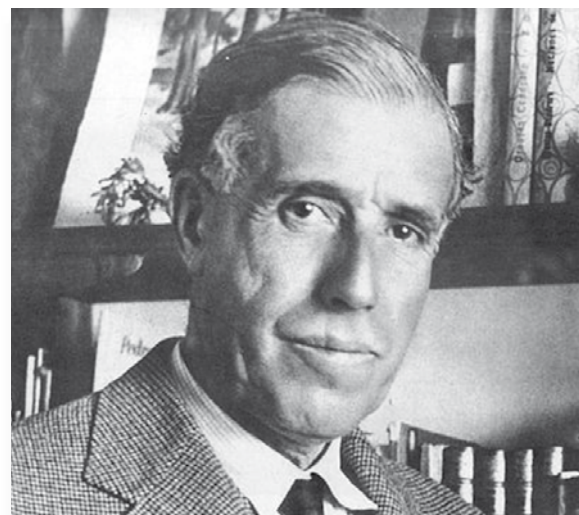
Los tres grandes referentes del socialismo van a estar unidos con Iglesias en rechazar la adhesión a la III Internacional. Van a repudiar el sometimiento a las directrices de Moscú y las famosas 21 condiciones. En España en aquellos años veinte

la presencia del PCE era muy minoritaria. España no había participado en la guerra mundial y no vivió la virulencia del debate que se produjo en Alemania o en Italia. Pensemos en el destino trágico de Rosa Luxemburgo o en el periplo dramático de Antonio Gramsci.

Es el PSOE el que sigue siendo el partido hegemónico dentro de la izquierda pero, así como el comunismo es minoritario, el anarquismo sigue teniendo una enorme fuerza en el campo sindical y el republicanismo va ganando adeptos en el campo político tras la proclamación de la dictadura de Primo de Rivera. Recordemos el diagnóstico de Manuel Azaña: el que quiera la democracia y la libertad en España tiene que saber que, a partir del apoyo de la corona al dictador, democracia en España significa república.

Este reto de cambiar el régimen político es el que va a marcar la vida y las diferencias de aquellos dirigentes socialistas. Prieto con el apoyo de Fernando de los Ríos va a defender el alma liberal, republicana, del socialismo. A su juicio había que aunar esfuerzos para conseguir un cambio de régimen. Durante los años veinte tanto Caballero como Besteiro prefieren asegurar la conexión con el mundo sindical. Prefieren un partido que sea la voz de los trabajadores organizados, prefieren una evolución lenta que permita dar voz a los excluidos, avanzando en el campo municipal y sindical, en la educación social y en la política de vivienda. No se fían de los republicanos; los consideran veleidosos, demagógicos, oportunistas, inconstantes e inconsistentes.

Esa perspectiva va cambiando porque ese primer republicanismo oportunista y demagógico - pensemos en Alejandro Lerroux - va siendo superado por voces intelectuales que se oponen valientemente a la dictadura y movilizan a la opinión pública. Pensemos en el destierro de Unamuno, en la agrupación al servicio de la república de Ortega, en el paso a las filas republicanas



de políticos monárquicos como Niceto Alcalá Zamora o Miguel Maura.

El PSOE cambia de posición. El sector sindical-obrerista —el heredero más nítido del pablismo— se fractura. Caballero decide apoyar el acuerdo entre socialistas y republicanos y apoyar la proclamación de la segunda república. Se suma a la posición de Prieto y de Fernando de los Ríos. Es el momento de conseguir que España logre realizar las reformas en el campo educativo, cultural, militar, religioso, que la modernidad demanda. Son momentos de gran ilusión, de entusiasmo por reformar el mundo del trabajo, afrontar la reforma agraria y aprobar un estatuto para Cataluña que permita aunar las aspiraciones de los liberales españoles y los republicanos catalanes frente a la monarquía borbónica.

Julián Besteiro no participa de ese entusiasmo porque vive con gran preocupación que los socialistas no puedan dar satisfacción a las necesidades del mundo del trabajo. Constata que la presión sindical de los anarquistas y la oposición de los grandes propietarios de la tierra, hace muy difícil compartir el gobierno con los republicanos, siendo acusados por los anarquistas de ser incapaces de acabar con la dominación de clase. Nunca fue Besteiro gubernamental. Siempre prefirió marcar una distancia, una separación, una frontera con las políticas de gobierno; ser la voz de los trabajadores en el parlamento sí, ser corresponsables de la acción de los gobiernos, aunque fueran republicanos, no. Esta reticencia, esta diferenciación, esta distancia, provocará que su posición sea cada vez más minoritaria en el mundo socialista. No forma parte de los gobiernos y abandona la ejecutiva del PSOE pero acepta ser Presidente del congreso de los diputados.

Alcalá Zamora y Besteiro a la salida del acto de toma de posesión en las Cortes, Madrid.





Besteiro en la cárcel de Carmona.
Medalla de bronce de Annie
Mouroux. Madrid, 1933.

Besteiro es apresado y juzgado siendo condenado a cadena perpetua. Morirá en la cárcel de Carmona en Sevilla. Si para conocer los avatares del socialismo en los años

treinta es imprescindible estudiar

el debate entre Arquistáin y Besteiro; para conocer el drama de la posguerra es imprescindible estudiar el juicio a Besteiro, los argumentos del fiscal y la respuesta sobria, digna, veraz de Julián Besteiro. Es el momento en el que reconoce que se ha equivocado, que ha pensado ilusoriamente que podría detener lo peor. La justicia implacable de los vencedores se impone. Murió en la cárcel de Carmona ante la desidia de los médicos que no supieron/quisieron atenderle.

Quiero terminar con la reflexión de Enrique Tierno Galván cuando analiza su decisión de apoyar los intentos de negociar con Franco una paz honrosa: “pensando después en lo que hizo Don Julián y en que pudo llevarle a semejante decisión me he convencido de que se creyó un hombre llamado a ser el dique moral que se interpusiera entre los vencedores y los vencidos para evitar represalias. Estaba persuadido que su papel histórico era el de mediar y hacer de padre de los desvalidos, una vez entregadas las armas. Confía que su altura moral, su actitud pulcra y marginal durante la guerra, o gran parte de ella, doblegarían a los vencedores, sometiéndoles a los valores que él encarnaba. Un juicio erróneo que asombra pudiera anidar en cabeza tan inteligente y ponderativa” (*Cabos Suelto*, p.27). No había llegado la paz; había llegado la victoria. Besteiro se convirtió en un símbolo vivo de hasta dónde podía llegar la inquina de los vencedores y la suerte que esperaba a los vencidos. ■

Antonio García Santesmases

Catedrático de Filosofía Política
de la UNED



La tensión entre el alma republicana y el alma sindical se ve incrementada a partir de la derrota electoral de noviembre de 1933. Socialistas y republicanos deciden ir por separado a las elecciones y esta división provoca la derrota. Estamos en 1933. Mussolini lleva en el poder en Italia desde los años veinte y Hitler accede en 1933. Tras el triunfo del nazismo la represión se cierne sobre el movimiento obrero, son suprimidos partidos y sindicatos. No se entiende nada de lo ocurrido en España en aquellos años sin tener en cuenta la repercusión de los sucesos de Berlín y de Viena en el mundo socialista. Hoy nos parece inimaginable un mundo en el que la democracia liberal quedara en entredicho en Europa, pero eso fue lo que ocurrió.

El liberalismo, y el socialismo, el reformismo y el parlamentarismo son combatidos fieramente por el nazismo y por el fascismo. Las soluciones autoritarias van ganando adeptos. Si la socialdemocracia no había podido evitar la primera guerra mundial, ahora se encuentra incapaz de detener el avance del nazismo en Alemania. Y en ese contexto el minoritario partido comunista español comienza a tener fuerza, a incrementar su presencia, a atraer a sus filas a una parte de los socialistas, especialmente a los jóvenes.

Besteiro se va quedando cada vez más aislado; no vio con buenos ojos la participación gubernamental del bienio reformista, ni avaló la radicalización del bienio negro y se opuso radicalmente a la bolchevización del partido socialista que defendían las juventudes socialistas y el sector caballerista.

Prieto, tras los sucesos de octubre del 34, quiere retomar el acuerdo con los republicanos y formar una alianza entre el PSOE y la izquierda republicana de Azaña. Caballero piensa en una alianza con los jóvenes socialistas que permita acceder a una revolución de clase que supere la república parlamentaria. Besteiro quiere volver al modelo tradicional y vincularse al movimiento obrero organizado. El debate se plasma en la polémica entre Julián Besteiro y Luis Arquistáin con motivo del ingreso de Besteiro en la Academia de Ciencias Morales.

La interrogante que ha agitado a innumerables escritores es por qué este hombre que se queda recluido en una minoría, que no participa de las conspiraciones de unos y otros, logra mantener su prestigio en sectores socialista y republicanos hasta el final. Este es el tema que ha suscitado mayor número de reflexiones en sectores alejados del socialismo. Pensemos en las memorias de Julián Marías o en la correspondencia entre Ortega y Marañón.

Aventuro una posible interpretación que está fundada en la interpretación de Enrique Tierno Galván en su gran obra *Cabos Suelto*. Al producirse el golpe militar del 18 de julio la respuesta de una parte del ejército, y la movilización del movimiento obrero, provoca la derrota de los golpistas. Pensemos en el golpe de Pinochet en Chile y podemos ver las diferencias. El golpe fue brutal y el triunfo de los militares inmediato. El ejército chileno no se dividió. En España sí se produjo esa división entre los golpistas y los militares fieles a la república. Para que esa defensa de la república hubiera sido victoriosa necesitaba el concurso de Francia y de Inglaterra. La Italia fascista y la Alemania Nazi apoyan desde el principio a Franco. La república sólo encuentra el apoyo de la Unión Soviética. El abandono de las democracias con la política de no intervención marca el conflicto y la derrota de la república.

Al prolongarse el conflicto son muchos los que apuestan por buscar un acuerdo que permita alcanzar la paz. Besteiro intenta la mediación británica y acude a Londres con un mandato del Presidente de la República. Todo es en vano. Piensa, como muchos, que la guerra está perdida para los republicanos y hay que evitar un derramamiento innecesario de sangre, garantizar la marcha de los republicanos que abandonen el país, pensando en reanudar en poco tiempo la convivencia entre los españoles. No supo imaginar lo que le esperaba; la lógica terrible de los vencedores se impondría.

El vínculo entre el aprendizaje de la lengua y la transdisciplinariedad

En un mundo cada vez más globalizado e interconectado, sería erróneo pensar que la educación no va por ese mismo camino. Vivimos en un tiempo en el que la conexión entre diferentes saberes hace que surjan nuevas disciplinas. Por ello, lo primero que hay que hacer es reconsiderar y recordar el concepto de transdisciplinariedad que ya defendieron a finales del siglo XX Piaget o Vygotsky.

Los maestros tenemos que conseguir que la mezcla entre disciplinas sea homogénea, en lugar de heterogénea; que sean, como la propia palabra pedagogía significa, guías o conductores de los niños en ese entender transdisciplinario, por lo que nuestro rol cambia completamente: ya no somos meros transmisores de conocimientos o áreas separadas, sino guías que hagan que los alumnos entiendan que investigar y conectar áreas conducen a un entendimiento global.

Álvaro Feijóo Pérez

Maestro y coordinador PEP (Bachillerato Internacional) en Eurocolegio Casvi Boadilla



Llevamos años trabajando con una metodología constructivista, la del Bachillerato Internacional, basada en esa búsqueda de conocimientos a través de la indagación, la exploración y la investigación de nuestros alumnos.

Hoy en día, los conocimientos están a un solo clic, y lo que debemos hacer los maestros es que nuestros alumnos aprendan a utilizar esos conocimientos eficazmente; que sepan investigar y unir unas áreas con otras, para conseguir resolver problemas de la vida diaria. La curiosidad que inculcamos a nuestros alumnos para la resolución de esos problemas es el motor que nos proporciona a los maestros el estímulo más poderoso para poder lograr un aprendizaje interesante, estimulante y significativo. Todo ello, posiblemente que el aprendizaje no tenga límites.

El Círculo Dorado: qué, cómo y por qué

Citando al escritor **Simon Sinek** y su famoso concepto del círculo dorado, hemos de contestar siempre, y en todos los ámbitos, a tres preguntas: ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? Si bien, a lo largo de esta argumentación me voy a permitir la licencia de no seguir este orden.

Para ello, empezaremos por contestar a qué es la transdisciplinariedad y qué es la Lengua. La transdisciplinariedad, según fue acuñada por **Piaget**, es el término para referirse a una evolución del paradigma social dominante que había en la sociedad de finales del siglo XX, y que adoptaba así una visión más compleja e integral de la vida y de la realidad. Más tarde, **Nicoles-**

cu se expresaba en estos términos, en relación con dicha transdisciplinariedad: *"conciene a lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de todas las disciplinas (...) siendo como los ingredientes de un pastel, donde el resultado es algo completamente diferente"*.

Ambos señalaban que el objetivo fundamental del aprendizaje transdisciplinario es unir conocimientos para la comprensión del mundo. Teniendo en cuenta esta fundamentación teórica, por un lado, carece de sentido separar áreas y, por otro, hemos de hacer que las áreas se vinculen para dar respuesta a los problemas o situaciones ante los que la vida nos va a poner. Una de esas áreas que se enseña de manera separada en los colegios es el área de Lengua, concepto que definimos como:

1. "Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura".
2. "Sistema lingüístico considerado en su estructura".
3. "Un sistema de comunicación, formado por signos de tipo oral y escrito, que sirven para que los seres humanos podamos expresar nuestras ideas, pensamientos, emociones y sentimientos a otros seres humanos".

Pues bien, cómo vamos a separar entonces la Lengua del resto de disciplinas, si es esta la que nos hace entender el resto, por medio de la escritura, la lectura, la conversación...

La reflexión anterior me lleva a contestar a ese ¿por qué? del que hablaba unas líneas más arriba: no siempre abordamos el concepto de la función que tienen los textos en nuestra vida cotidiana y nos olvidamos de esa pregunta tan significativa que es por qué necesito hacerlo.

Se aprende haciendo, según las teorías constructivistas que nos llevan a un aprendizaje holístico, base fundamental del programa PEP del Bachillerato Internacional. Los maestros hemos de hacer entender a nuestros alumnos el por qué de las cosas, el por qué deben hacer, conectándolo así con experiencias del día a día. Pongamos a los alumnos en situaciones reales que les lleven a resolverlas, para desenvolverse eficazmente en un mundo cada vez más conectado, y desarrollar así algo que solemos olvidar: las habilidades.

A mi entender, y por experiencia propia como docente, considero que no es más eficaz el que más conocimientos tiene. Para mí, es más eficaz el que además de tener ciertos conocimientos, tiene las habilidades y la actitud para resolver esas situaciones que nos pone la vida.



Para nuestros alumnos no es motivante escribir o leer porque simplemente lo dice el profesor. Hay que abandonar la idea imperativa de "¡lo haces porque lo digo yo!", para que vean que lo que hacen lo hacen porque les servirá en un futuro o porque se usa para... Deben entender el motivo, entender que en todas las áreas es preciso leer, escribir y comunicarse, ya que la comunicación es innata en el ser humano.

Dicha comunicación, sea oral o escrita, es una capacidad que el ser humano tiene y que desarrollamos por encima de todo lo demás. Por eso, en estas actividades o experiencias de aprendizaje, en estos talleres de escritura que venimos realizando, abordamos la transdisciplinariedad, dotando a nuestros alumnos de esas habilidades de comunicación, investigación, autogestión etc., y haciendo que se desenvuelvan mejor en este mundo cada vez más globalizado.

Es el programa PEP del Bachillerato Internacional el que afirma lo siguiente acerca del aprendizaje de la Lengua:

"El desarrollo del lenguaje es fundamental para la necesidad instintiva humana de comunicarse. Debe ser un desarrollo integral para explorar y mantener el desarrollo cognitivo, personal y la identidad cultural. El aprendizaje y la enseñanza de idiomas son actos sociales que dependen de las relaciones con uno mismo y con los demás, con el contexto, con el entorno y con el mundo". "El lenguaje tiene el poder de acercar a la comunidad de aprendizaje y superar los límites. Estimula e invita a la comunicación de muchas maneras, apoyando y fortaleciendo las relaciones y construyendo una mentalidad internacional".

Por lo tanto, ¿por qué es preciso vincular el aprendizaje de la Lengua en todas las áreas? Porque el proceso del aprendizaje-enseñanza de la Lengua involucra a los alumnos en la interacción entre tres aspectos indivisibles:

el aprendizaje de la Lengua, el aprendizaje acerca de la Lengua y el aprendizaje a través de la Lengua. Este último aspecto es el que relaciona su uso con todas las áreas, ya que como decía anteriormente, en todas las áreas nos comunicamos de una forma u otra para realizar una transmisión de conocimientos, siendo emisores o receptores de ese proceso lingüístico transdisciplinario.

De la teoría a la práctica

Entonces, visto que es inquebrantable esta unidad entre la Lengua y la transdisciplinariedad, ¿cómo podemos hacerlo realidad? Contestando a esta tercera y última pregunta: somos los maestros los que elaboramos actividades para poder usar ese aprendizaje de la Lengua, acerca de la Lengua y a través de la Lengua, que remitan a textos que reflejen el mundo real.

En este caso, la experiencia de aprendizaje que se llevó a cabo fue la siguiente: los alumnos de sexto de Primaria estaban trabajando en una Unidad de indagación, bajo el tema transdisciplinario: dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio del programa PEP de Bachillerato Internacional.

Esta unidad está relacionada con las fuentes históricas y la evolución de la sociedad. En ella, los alumnos aprenden conocimientos relacionados con Historia, y se les otorgan roles diversos, como los de arqueólogo o historiador. En este caso, la transdisciplinariedad se da entre las áreas de Lengua, Ciencias y Educación Física.

En la experiencia relacionada con el área de Lengua, los alumnos habían de pensar en cómo era cierta civilización observando, reflexionando e indagando sobre las fuentes históricas que había dentro de un cofre que les llevé para realizar la provocación. Se les ponía en el papel de historiador que anotaba las conclusiones de unos hallazgos, y tenía que escribir un texto que servía como fuente histórica secundaria.

Se les hace ver, no solo lo que es un texto o como se escribe, sino también se les da a conocer por qué deben escribir textos; porque

como decía anteriormente, esta pregunta –¿por qué?–, es a la que se requiere que demos respuesta los maestros. Hay que tenerla siempre en la mente, ya que, en ocasiones, nos quedamos en ese qué, definiendo simplemente lo que es algo, o llevándolo únicamente al proceso, contestando a ese cómo escribo un texto.

Más tarde, y tras explicar lo que es un texto y cómo se escribe, se ponía a los alumnos en el rol de esos historiadores que, tras encontrar una escultura, una vasija o una leyenda, han de investigar y después explicar, contextualizando sus hallazgos, relacionándolos, en este caso, con los Juegos Olímpicos. Cada párrafo se debía argumentar, dando información de cada uno de esos descubrimientos, haciendo así que los alumnos se pregunten y piensen de qué forma, cada uno de esos hallazgos, proporciona información relevante a esos arqueólogos o historiadores, para así poder llegar a deducciones. De esta manera, les hacemos pensar, ya que en esta sociedad, más que nunca, hace falta que los niños piensen y reflexionen, y no simplemente que ejecuten tareas. Por último, al escribir su conclusión del texto, conseguían contextualizar sus hallazgos con los Juegos Olímpicos.

Sus textos, además de llegar a unas conclusiones referidas a la tarea concreta, les llevaban a reflexionar sobre estas cuestiones: ¿para qué se usan los textos?; ¿por qué es una fuente secundaria la que acaban de escribir?; ¿para qué sirven las fuentes históricas?; ¿para qué clasificamos la Historia?... Y, de este modo, se llega a conclusiones que cimienten su aprendizaje de manera transdisciplinaria.

En conclusión, lo que pretendemos con la realización de estas experiencias de aprendizaje por medio de estos talleres de escritura relacionados con las Unidades de Indagación transdisciplinarias, es que las áreas no estén separadas, sino que estén unidas las unas con las otras, como un proceso continuo, contextualizando la función del lenguaje como nexo de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. ■

Bibliografía

- IB. Cómo desarrollar el programa de indagación transdisciplinario. Cardiff (Reino Unido): Organización del Bachillerato Internacional, 2012. IB. Cómo hacer realidad el PEP: un marco curricular para la educación primaria internacional. Cardiff (Reino Unido): Organización del Bachillerato Internacional, 2009.
- Piaget, J. <http://artesyprocedimientos-textos.blogspot.com/2009/05/transdisciplinariedad.html>
- Nicolescu, B. La Transdisciplinarité : Manifeste. París (Francia): Éditions du Rocher, 1996. (Traducción en inglés de: K-C. Voss, Manifesto of transdisciplinarity. Albany, Nueva York [EE. UU.]: State University of New York Press, 2001).
- Sinek, S. El círculo dorado, <https://www.cerem.es/blog/el-circulo-dorado-de-los-buenos-negocios>



¿Qué es para tí la lectura?

Un pequeño grupo de Colegiados de Honor formamos un Círculo o Club de Lectura. En una de nuestras reuniones mensuales (que ahora celebramos *online*), a una compañera se le ocurrió la idea de que contestáramos a la pregunta “¿Qué es para ti la lectura?”, y en nuestra reunión del mes de octubre expresamos nuestras opiniones, algunas de las cuales os vamos a reproducir seguidamente. Pero antes, queremos compartir una frase del extraordinario libro *El infinito en un junco. La invención de los libros del mundo antiguo*, editado por Siruela, y cuya autora es Irene Vallejo: “En los libros encontramos mundos nuevos de amor, amistad, humor, viajes por mar y tierra, sombras de la noche, luces del amanecer, belleza, intriga, todo cabe en los libros.”

Más o menos en consonancia con estas hermosas palabras están nuestras opiniones. Ana dice: “Hacia el exterior, la lectura para mí es una privilegiada ventana, conducto de todo tipo de información. Hacia el interior, amplía y refuerza mis propias experiencias personales. Y todo esto lo consigo de una forma totalmente placentera”.

Este otro es el parecer de Guadalupe: “Para mí leer es zambullirme en un libro, en su momento histórico, en la vida de otras gentes. Es perder momentáneamente mis circunstancias para meterme en las de los otros. Me encantan las descripciones de los lugares donde discurre

la acción y los apuntes psicológicos de los personajes. Es una manera increíble de poder vivir otros tiempos, otras vidas”.

Y así lo expresa Asun: “Son momentos en que estás contigo misma y te olvidas de todo lo que te rodea. Leer es gozar de tu tiempo a solas, porque así lo has escogido. Es disfrutar de las palabras, de su belleza compositiva, de su mensaje. Con la lectura conoces personajes y su yo intrínseco. Y se va creando en cada uno de nosotros una manera de pensar, de actuar, de ser. La lectura te ayuda a tener criterios propios, a ser más independiente y más difícil de manipular. La buena literatura es belleza, es arte: el arte de la palabra.”

María Jesús opina: “Me gusta leer porque consigo aislarme de todo, escapo de la realidad, me olvido de los conflictos actuales. Cuando leo, vivo historias de otras personas, tengo distintas visiones de las cosas, conozco e intento comprender otros pensamientos; adquiero un vocabulario más amplio, palabras y expresiones nuevas. ¡Todo son ventajas!

Para Lola, la Lectura es un reto que le produce una gran satisfacción cuando consigue superarlo.

Las palabras de Paquita son: “Una de las cosas que agradezco a la vida es la Literatura. Desde pequeña me gustó la lectura de obras clásicas, sobre todo rusas, gracias a mi hermano mayor.”

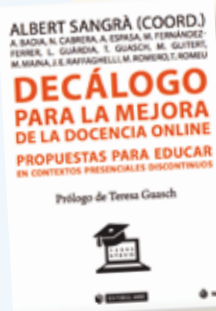
Para Charo, “la lectura cuidada y selecta requiere una actitud activa, y así mejora el conocimiento, edifica, consuela en ocasiones, facilita el diálogo. Y compartir la lectura es un motivo para enriquecerse, disfrutar, descubrir con el otro, aprender. A veces un libro te interpela, lo lees, lo recomiendas... En fin, la lectura te abre horizontes insospechados”.

Y como nos quedamos sin espacio, resumo un par de opiniones que incluyen las del resto del Círculo de Lectura: “Con nuestro propio modo de expresión, todas creemos que la Lectura es, ante todo, un viaje en el espacio y en el tiempo, el conocimiento de nuevos personajes, de su entorno, de sus sentimientos, de sus problemas y de cómo los resuelven. Te ayuda a aislarte de tus circunstancias, a tener criterios propios a gozar a solas de tu tiempo libre”. // “Yo leo mucho desde niña, porque mi madre me inculcó esa buena costumbre y me dio su ejemplo. Además de novelas y ensayos, también me gusta leer poesía. La belleza de los poemas me infunde, a veces, un especial estado de ánimo, una diferente aceptación de la vida y de la muerte, una cierta paz. Y en estos tiempos difíciles de confinamiento, los libros han sido mis mejores compañeros”.

Concluamos con un pensamiento de Miguel de Cervantes: “En algún lugar de un libro hay una frase esperándonos, para darle un sentido a nuestra existencia”. ■

Círculo de lectura de Colegiados de Honor del Colegio Oficial de Docentes





Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos

Albert Sangrà (coord.)
Editorial UOC. Madrid, 2020.

La pandemia por COVID-19 ha sacudido los cimientos de nuestra educación. Nos hemos encontrado ante la imposibilidad de que nuestro alumnado pueda desplazarse a los centros educativos, que han sido cerrados a causa del confinamiento decretado en la mayoría de países. De forma imprevista, las instituciones educativas se han visto obligadas a adoptar soluciones de emergencia, migrando hacia modelos de docencia no presencial remota, que han permitido parar el golpe.

A partir de esta experiencia, se empieza a valorar si la educación *online* puede ser una aliada válida que permita el desarrollo de soluciones híbridas en nuestros sistemas educativos. La respuesta es que sí, aunque lo que se ha hecho hasta ahora no es, propiamente, educación *online*.

Este libro presenta una serie de propuestas para mejorar la educación *online* y para hacer frente a futuras situaciones de presencialidad discontinua que puedan darse debidas a posibles nuevos confinamientos, totales o parciales. Quiere ser un instrumento de apoyo para todos los profesionales de la educación que necesitan o quieren aprovechar al máximo el potencial transformador que ofrece la educación *online*.

Autores: Albert Sangrà, Antoni Badia, Nati Cabrera Lanzo, Anna Espasa Roca, Maite Fernández Ferrer, Lourdes Guàrdia, Teresa Guasch Pascual, Montse Guitert, Marcelo Fabián Maina, Juliana Elisa Raffaghelli, Marc Romero Carbonell, Teresa Romeu Fontanillas.

EOSP. Escala Observacional de Superdotación para Profesorado

Valentín Martínez Otero Pérez, Urbano Ribeiro Alves y Laura Gaeta González.
CEPE Editorial. Madrid, 2020.



La Escala Observacional de Superdotación para Profesorado (EOSP) es un instrumento psicopedagógico original destinado a la detección de las altas capacidades en niños y adolescentes. Es fruto del trabajo investigador de un equipo internacional integrado por tres profesores de España, Portugal y México.

La EOSP es una herramienta validada, sensible a la labor docente. Es un instrumento que recuerda el preeminente papel que corresponde al profesorado en la identificación de la superdotación, así como en la planificación y diseño de su educación en los centros escolares. Aunque no corresponda al profesorado establecer un diagnóstico definitivo, hay que reconocer que este colectivo profesional se encuentra en una situación privilegiada para detectar posibles alumnos superdotados en el aula. La confirmación dependerá, en última instancia, de la evaluación que realice el equipo de orientación educativa y psicopedagógica.

Valentín Martínez-Otero Pérez. Doctor en Psicología y en Pedagogía. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España).

Urbano Ribeiro Alves. Doctor por la Universidad de Sevilla. Profesor en Sintra (Portugal).

Laura Gaeta González. Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad Iberoamericana de Puebla y en la Universidad Popular Autónoma de Puebla (México).

Innovación e investigación educativa en la era digital

Francisco Javier Hinojo Lucena, Inmaculada Aznar Díaz,
M.^a Pilar Cáceres Reche (eds.).
Octaedro Editorial. Barcelona, 2019.

El espectro educativo actual se sumerge en una realidad social en proceso de constante transformación, donde tiene lugar el afianzamiento del Paradigma Educativo Humanista, centrado en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje (autodidactismo, autonomía, aprender a aprender, trabajo colaborativo...).

Dar respuesta a estas exigencias y retos socioeducativos derivados de la sociedad del conocimiento (diversidad en las aulas, integración, uso crítico y seguro de las TIC, nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje, entornos personales de aprendizaje, etc.) se presenta como la finalidad fundamental de este libro. Para ello, resulta crucial analizar y promover una formación actualizada de los futuros docentes (tanto en las titulaciones de grado como de posgrado), en el contexto universitario, además del propio profesorado en activo, que sea capaz de atender al nuevo perfil profesional que se les demanda, tal como se ha definido clásicamente la función pedagógica, dentro de un «proceso de perfeccionamiento humano» (García Hoz). La adquisición y el desarrollo de la competencia digital y el uso de recursos, estrategias y metodologías activas (gamificación, clase invertida, realidad aumentada, acción tutorial, etc.) constituyen los principales ejes para abordar este cambio de paradigma, a partir de distintas evidencias empíricas extraídas de la praxis educativa y la dilatada trayectoria profesional de los autores en la implementación de acciones de innovación docente.

Esta obra se dirige a un público amplio: docentes, investigadores expertos en el tema, alumnado en proceso de formación, padres y comunidad educativa y, en general, a toda aquella persona interesada en conocer el impacto de las nuevas metodologías y recursos tecnológicos en la educación.

Francisco Javier Hinojo Lucena. Diplomado en Educación Física, Licenciado en Psicopedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Tiene más de un centenar de publicaciones científicas en el ámbito nacional e internacional.

Inmaculada Aznar Díaz. Directora del Grupo de Investigación RITE SEJ-607 (*Research, Innovation & Technology in Education*) y profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

M.^a Pilar Cáceres-Reche. Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, (España). Licenciada en Psicopedagogía (Tercer Premio Nacional por el MEC); Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada.





AGORA INTERNATIONAL SCHOOL MADRID

Calle Duero 35, 28270 Villaviciosa de Odón. Madrid. Tel.: (+34) 91 616 71 25
www.colegioagoramadrid.com / info@agoraism.com



La historia del colegio se remonta a su fundación en 1981, cuando un grupo de familias y personas relacionadas con la educación decidieron intentar satisfacer las necesidades del momento con un centro de vanguardia. El colegio evolucionó adaptándose a un mundo en constante cambio hasta llegar a ser Agora International School Madrid en 2006, parte del prestigioso grupo educativo Globeducate.

La incorporación al grupo Globeducate ha contribuido desde entonces al éxito del centro gracias a sus elevados estándares educativos y su red internacional de más de 50 colegios. Globeducate es el resultado de la experiencia en la educación internacional durante años, una historia que hoy nos enorgullece como institución.

Agora International School Madrid se caracteriza por su excelencia educativa, que se sustenta sobre los siguientes pilares:

- ▶ IB: un modelo de futuro.
- ▶ Multilingüismo.
- ▶ Música y expresión.
- ▶ Deporte y Salud.
- ▶ *Shaping the World*.

Queremos que nuestra propuesta educativa, ambiciosa e integral, esté orientada a la realidad social y profesional de nuestros días y diseñada para dar la mejor formación a los alumnos en el ámbito académico y también a nivel personal.

Además, nuestra red internacional de colegios nos permite brindar a los alumnos oportunidades de intercambio que enriquecen su formación global y multicultural, con estancias de corta o larga duración y escuelas de verano en España, Andorra o Reino Unido y otras experiencias internacionales con alumnos de diferentes partes del mundo.

Agora International School Madrid es un centro privado e internacional y su currículum cubre todas las etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y también el Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (IB). Ofrecemos los itinerarios de Biosanitario, Tecnológico y Ciencias Sociales tanto en el Bachillerato Nacional como en el Internacional y un Bachillerato Internacional de Artes Escénicas único en España.

El Programa de Infantil y de Primaria se desarrolla principalmente a través del inglés y ofrecemos también un tercer idioma desde edades tempranas para que los niños se vayan acostumbrando a

diferentes sonidos. A medida que más y más familias de origen internacional se unen a nuestra comunidad, ofrecemos un programa especial de inmersión lingüística para niños que no hablan español. Nuestra etapa de Secundaria es un programa bilingüe enriquecedor para los alumnos, ya que les da la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico tanto a nivel académico como a nivel personal en ambos idiomas.

Lo más importante para AISM es que los alumnos puedan crecer personalmente, nutrir sus talentos individuales y ser responsables y comprometidos. Por lograr este objetivo, acompañamos desde la edad más temprana a nuestros alumnos de manera personalizada y respetando el ritmo de aprendizaje de cada uno.

AISM se distingue por el enfoque importante que da a las artes visuales y escénicas. Complementando la formación del alumno con oratoria, música, el aprendizaje del violín y las artes plásticas, las artes tienen un papel protagonista en nuestro proyecto educativo, aportando a los alumnos enormes beneficios cognitivos y personales mientras potencian sus habilidades comunicativas. Además, AISM es el primer y único colegio de España en ofrecer el Bachillerato Internacional de Artes Escénicas, dirigido por Víctor Ullate Roche y Nuria Sánchez, directores de Sing and Dance Project.

El Bachillerato Internacional de Artes Escénicas es un programa pionero y novedoso al aunar todas las asignaturas en un proyecto final: un musical original elaborado por los propios alumnos. Se ha diseñado un programa único con profesionales en activo para las asignaturas de música y representación teatral, que dota a los alumnos de herramientas de máxima calidad en canto, interpretación, música y danza, cumpliendo siempre los objetivos del Programa Internacional.

Como nuestro programa necesita ser visto y hay tantos aspectos que valorar, normalmente aconsejamos a las familias que vengan a la escuela para que les enseñemos los alrededores y les expliquemos con todo detalle cómo trabajamos.

Para contactar con nosotros,
escribe a info@agoraism.com
o llama al 91 616 71 25

Agora
International
SCHOOL MADRID



Un congreso de “Vividores”



“**V**ividores” es el llamativo nombre del proyecto presentado por Jaume Vives en el 22 Congreso Católicos y Vida Pública que se ha celebrado en Madrid, en formato *online*, entre los días 13 y 15 de noviembre pasado. Quisiera comenzar con este singular proyecto porque, si bien no ocupó una de las ponencias centrales del Congreso, sí que resume muy bien su filosofía y contenido nuclear: “Vividores” presenta en una serie de vídeos el testimonio y la experiencia de personas que, en virtud de sus circunstancias vitales, podríamos considerar objetivo y justificación de una ley de Eutanasia como la que se ha planteado por el Gobierno en España. Sin embargo, lo que estas personas, así como sus familiares, transmiten es una inmensa alegría de vivir, una capacidad al alcance de pocos para vivir la vida que a otros pudiera parecer desgraciada y menguada. No son en absoluto vidas fáciles, sí vidas llenas de sentido y del amor recibido y devuelto con creces.

Rafael Sánchez Saus

Catedrático de Historia Medieval de la Universidad de Cádiz

Nuestro Congreso ha sido, pues, un encuentro de “vividores”, de gente que, como termina el Manifiesto que resume sus conclusiones, “frente a la cultura de la muerte y superándola, nos declaramos apasionados descubridores y defensores de la belleza, del misterio, del significado y del milagro presentes en cada vida humana”. Esta declaración no puede ser una frase, un conjunto de palabras bonitas que se lanzan al aire para justificar una posición meramente ideológica. Detrás de ella tiene que haber un fuerte compromiso que abarque todas las facetas de la existencia, tal como aprendimos a través del testimonio neoyorquino de las *Sisters of Life*, la primera congregación

creada para hacer visible el carisma específico de la defensa de la vida de los no nacidos, para proteger a sus madres de la tentación del aborto y para tratar de sanar de las terribles secuelas de su acción a aquellas a las que no pudieron ayudar. Las *Sisters of Life* surgieron en medio del corazón de las tinieblas de la cultura de la muerte, en ese Nueva York donde no hace mucho se ha aprobado la ley que permitiría el aborto hasta el noveno mes del embarazo inclusive. Ellas nos aportaron, en la sesión final del Congreso, su desgarrador pero esperanzado testimonio, el convencimiento de que en la tarea de los cristianos y de la Iglesia, la defensa y cuidado de la vida no puede quedarse en el

nivel de la guerra cultural, aunque también pase por ahí.

Antes de ello, en un despliegue multidisciplinar que seguramente será apreciado en un medio como este, el Congreso reunió a demógrafos, juristas, historiadores, médicos de distintas especialidades, activistas pro vida y pro familia, periodistas y comunicadores para tratar sobre la promoción, el cuidado y la defensa de la vida humana en el mundo actual, y más específicamente en esta España sometida a un verdadero programa de vaciamiento de su sentido que ni siquiera el brutal impacto de la pandemia ha sido capaz de frenar. Las 28 conclusiones que conforman su Manifiesto, ordenados en siete rotundos Sies (a la vida humana del concebido no nacido, a la maternidad, a la familia, a la vida en momentos de vulnerabilidad, al evangelio de la vida, a la vida en los medios de comunicación y a la cultura de la vida), abarcan una respuesta de alcance total a los grandes retos que en esta materia acosan a nuestra sociedad: desde el gravísimo problema de la catástrofe demográfica a que estamos abocados, a la consideración de la eutanasia como remedio inconfesable al envejecimiento insostenible que de ella resulta; desde el acomodamiento social al terrible crimen del aborto, a la devaluación de la maternidad, perdida ya su alta consideración social, y a la cada vez más profunda crisis de la familia como única institución con capacidad para generar vida y protegerla; de la insensibilidad social hacia estos graves asuntos, a la hostilidad de los medios más poderosos e influyentes a todo lo que signifique lucha y movilización para quebrarla...).

Todos estos fenómenos, al coincidir en el tiempo, aunque su eclosión se haya producido de forma escalonada, nos hablan de una pérdida radical del sentido de la vida humana como don recibido e indisponible, del sentido sobrenatural de la vida. En resumen, los cristianos hemos de ser conscientes de que el mundo deshumanizado o transhumanizado que se deja entrever en las ideas de tanto mecanicista iluminado empieza ya a manifestarse en el trato cruel a las personas enfermas o desvalidas, en la muerte fríamente programada para niños que nunca llegarán a nacer, en la ruina propiciada desde la legislación, las modas y las series del concepto de familia que permitió la construcción de la sociedad más integradora y abierta de las que ha conocido el mundo. Por eso es ahora el momento de defender la Vida. ■



La Natividad de Jesucristo. Grabado de una Biblia victoriana de 1881.

Que la COVID-19 no nos impida albergar en nuestros corazones el espíritu navideño de generosidad hacia los demás.

Junta de Gobierno. Navidad de 2020

El tema del Nacimiento inspira a María Elvira Lacaci (natural de Ferrol. Premio Adonais por su libro *Humana voz*, 1956) un gracioso poema titulado "Contemplación de un belén". Todos hemos visto alguna vez un belén, e incluso hemos participado en su construcción: caminos, montañas, riachuelos, nieve, casitas, un molino, el pesebre, la mula y el buey... y el Niño. Y así lo ve también María Elvira Lacaci, pero con la claridad y sencillez de una mirada poética que pone una nota de emoción donde se posa.

Contemplación de un belén

Había estrellas y nieve.
Pastores y algarabía.
Corcho leve, musgo tierno.
Ángeles también había.

Y aliento sano. De bestias.
Y una vara de azucena
en un rincón inmarchita.
Y caminitos de arena.

Molinos sobre peñascos.
Ríos de papel de plata
serpenteaban graciosos
bajo puentes de hojalata.

Una joven extasiada
sonreía. Y la luna
iba apartando, curiosa,
las nubes una tras otra.

Un portal desvencijado.
Al fondo paja crujiente
y el Niño Dios, desde ella,
miraba todo. Riente.

En este otro poema -titulado "24 de diciembre en el suburbio"-, "el cotidiano hacer de cada día" -verso con que se cierra dicho texto- se convierte en una ofrenda divina.

24 de diciembre en el suburbio

Y era un Belén. Auténtico.
Mis ojos
acariciaban ávidos
vuestro incesante ir
sobre la tierras, el barro, los pedruscos.
Y resucitasteis
el caliente cadáver de mi infancia.
Os veía blanquísimos,
descargando los sacos de harina -"¡Mis molineros!"
exclamé con júbilo-

También los carboneros
tenían su misión sobre el paisaje.
Y las mujeres todas, menudas, pero ágiles, portadoras de algo
-la bolsa con patatas, la botella de aceite, la garrafa de vino....-
(Ya casi adivinaba mis largos ríos de papel de plata.)
Los perros vagabundos,
desbordantes criaturas de mansedumbre amarga,
pacían ovejas. Y hasta la nieve
adornaba la cima de las casitas bajas y sus ventanucos
-como la harina leve sobre el corcho de mi nacimiento-.
Pensé que todos ibais a la cita con Cristo, igual que los pastores,
curtidos y morenos,
con vuestra ofrenda única:
el cotidiano hacer de cada día.



EL MEJOR SEGURO DE SALUD EN CONDICIONES EXCLUSIVAS PARA TI

LO QUE SOLO ASISA PUEDE OFRECERTE



- ASISA es la compañía con más recursos propios: 15 Clínicas y 28 Centros Médicos.
- Entre más de 40.000 médicos a tu disposición seguro que encuentras el tuyo.
- Con más de 600 Centros Asistenciales concertados en todo el país.
- Y más de 100 puntos de atención al cliente para estar más cerca de ti.
- Más de 600 pruebas diagnósticas libres de autorización y segunda opinión médica
- Asistencia Médica 24 horas

COBERTURAS DESTACADAS

- ✓ Tratamiento con **radioterapia** de intensidad modulada
- ✓ **Hemodiálisis** en procesos crónicos y agudos
- ✓ **Braquiterapia** prostática y **Láser Verde** para el tratamiento de hiperplasia prostática benigna
- ✓ **CPAP** y **BIPAP** para el tratamiento de apnea del sueño
- ✓ **Estudio prenatal del ADN** en sangre materna
- ✓ Estudios **Genéticos**
- ✓ **Prótesis Internas** sin límite económico
- ✓ **Trasplante de Médula Ósea** (Autólogo y Heterólogo)
- ✓ **Cápsula Endoscópica**
- ✓ **Rehabilitación Neurológica**
- ✓ **Simetrización de la mama contralateral** post-mastectomía por neoplasia
- ✓ **Láser quirúrgico en proctología**

ÚLTIMAS COBERTURAS INCORPORADAS

- Mallas y Coils.
- Estudios polisomnográficos para diversas patologías.
- Láser quirúrgico (oftalmología, neumología y urología).
- Rehabilitación oftalmológica (ortóptica y pleóptica).

MÁS PARA TU SALUD

Muchos servicios en condiciones exclusivas solo para asegurados de ASISA

Reproducción asistida - Oftalmología Láser - Vacunación Internacional y Medicina del Viajero - Células madre - Cuidado de la salud visual - Y más ofertas y servicios en el



BIENVENIDO A ASISA

Aon, junto con Asisa, han diseñado una oferta exclusiva de Seguro para colegiados y sus familiares directos. ¡Es el momento de beneficiarte de la mejor asistencia sanitaria!

ASISA SALUD

El mejor seguro de salud al mejor precio

PRIMA NETA MENSUAL 2020

Nº Colectivo: 21794

De 0 a 24 años	40,87 €
De 25 a 44 años	43,76 €
De 45 a 59 años	54,11 €
De 60 a 64 años	94,40 €
Desde 65 años	143,91 €

CONDICIONES EXCLUSIVAS DE CONTRATACIÓN

- Periodo promocional para nuevas altas desde 01/12/2019 hasta el 28/02/2020 sin carencias y se aceptan preexistencias excepto patologías graves. Fecha de efecto máximo: 01/03/2020.

- Sin copagos por acto médico.

- Edad máxima de contratación: 64 años.

- La prima por ser neta no incluye los impuestos legalmente repercutibles (0,15525% de la prima anual).

- Asistencia dental incluida.

¿QUIÉN PUEDE BENEFICIARSE DE ESTA OFERTA?

Empleados del Colegio, Colegiados y familiares directos de ambos (cónyuge, pareja de hecho e hijos).

INFORMACIÓN Y CONTRATACIÓN

Departamento de Colegios
Profesionales de AON
91 266 70 52
aon.salud@aon.es

