

XLI Aniversario de la Constitución Española de 1978

Artículo 27.

*Libertad de enseñanza,
derecho a la educación y
autonomía universitaria*

ENCARTE HISTORIA ABIERTA

La Baja Edad Media (siglos XIV-XV)



Colegio Oficial de Docentes

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

Sumario

Director:

Fernando Carratalá

Subdirectora:

Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

M.^a Luisa Ariza
Alfonso Bullón de Mendoza
José Miguel Campo Rizo
M.^a Victoria Chico
Félix Navas
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Amador Sánchez
Eva Teba

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

Imprime:

Cromagraf Artes Gráficas, S.L.

*Boletín de Divulgación Científica
y Cultural*

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

Colegio Oficial de Docentes.

C/ Fuencarral, 101. 3.º. 28004 Madrid

www.cdlmadrid.org

info@cdlmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

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

EDITORIAL

Desde el pacto al desencuentro	1
Apostar por una nueva Formación Profesional significa apostar por sus docentes	2

ENTREVISTA

Enrique Ossorio. Consejero de Educación y Juventud	3
--	---

INFORME PISA-REPORTAJE

¿Para qué nos sirve el Informe PISA?	9
--	---

INFORME PISA-PUNTO DE VISTA

Matemáticas 2018	11
------------------------	----

INFORME PISA-PUNTO DE VISTA

El fomento de la lectura: un esfuerzo personal y colectivo	13
---	----

DNI: DEL PASADO AL PRESENTE

El DNI y los españoles. 75 años de historia común (1944-2019)	14
--	----

GRAFOLOGÍA

Los educadores solicitan la Grafología en su formación	17
---	----

EXPOSICIONES

Retrato de un cambio de época. El Impresionismo y la fotografía	19
--	----

HISTORIA ABIERTA

La Baja Edad Media (siglos XIV-XV)	23
--	----

ASESORÍA JURÍDICA

Aproximación a las derramas en comunidades de propietarios	39
---	----

BICENTENARIO DE FRANCISCO BALMIS

Dimensión Geográfica de la vuelta al mundo de la Real Expedición Filantrópica de la vacuna	40
---	----

EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Arranca el Observatorio de Mejores Prácticas y Gestión Excelente, impulsado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid.....	43
---	----

CUMBRE DEL CLIMA

Delibes y su "ausente presencia" en la Cumbre del Clima	45
---	----

UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES

La Huerta de Mollejas en La Puebla de Montalbán	48
---	----

PREMIOS

III Premio Trabajo Fin de Máster VI Concurso de Micropoemas "José García Nieto"	51
--	----

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD

Colegio Amor de Dios	52
----------------------------	----

COLEGIADOS DE HONOR

.....	54
-------	----

SECCIÓN DE ARQUEOLOGÍA

.....	55
-------	----

BIBLIOTECA

.....	56
-------	----

DESTACAMOS

Acto de nombramiento de Colegiados de Honor y bienvenida a los nuevos Colegiados	60
---	----



DESDE EL PACTO AL DESENCUENTRO

Sin duda alguna, de entre los acuerdos a los que dio lugar el consenso constitucional de los años setenta, destacan dos por su significado ideológico: por una parte, el contenido del artículo 16 de nuestra Constitución, que halló solución a la sempiterna cuestión religiosa de nuestros siglos XIX y XX con una propuesta que distaba tanto de un laicismo radical como de una confesionalidad trasnochada, y que, con inspiración en la Constitución de Weimar vigente hoy en la Ley Fundamental de Bonn, encontró el equilibrio en una formulación de Estado no confesional, pero colaborador con las diferentes confesiones religiosas; por otra, las diferentes concepciones acerca del modelo educativo encontraron un punto de armonía en la redacción del artículo 27 de nuestra norma fundamental. Históricamente, nuestro Estado había dejado el ámbito de la enseñanza en manos de la iniciativa social, fundamentalmente en acciones de la Iglesia Católica, de modo que únicamente la Constitución de Cádiz dedicó parca atención al tema (los artículos 366 al 370), regulación que nunca se llevó a la práctica por vicisitudes políticas, y hubo que esperar a la Ley Moyano (1857) para encontrar una norma que pretendiera regular el sistema educativo español, una Ley que prácticamente estuvo vigente, con las sucesivas reformas inevitables, hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, sin que las propuestas de la IIª República en materia educativa –el modelo de escuela laica, gratuita y universal– pudieran ver la luz por los acontecimientos históricos que se sucedieron.

Llegada España a su momento constituyente de 1977-78, respecto del modelo educativo palpitaban dos propuestas bien diferenciadas: de un lado, la opción de escuela laica preconizada por la tradición liberal, a la que se unía la concepción marxista, que entendía la tarea educativa como competencia exclusiva del Estado; y, en contraste con ello, una propuesta de raíz personalista comunitaria, anclada en el humanismo cristiano, que ya había tenido su plasmación jurídica en muchas declaraciones de derechos surgidas en el ámbito universal de la ONU, u otros pactos civiles asumidos en el proyecto político regional europeo.

La exégesis del contenido del artículo 27 de nuestra Constitución nos revela una singular capacidad de síntesis política, porque recoge el principio de derecho universal a la educación, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza en ciertos niveles, la potestad del Estado para regular la programación general de la enseñanza, el derecho de los padres, profesores y alumnos a participar en la gestión de los centros sostenidos por fondos públicos, la facultad del Estado para inspeccionar y homologar el sector educativo, todo ello en línea con propuestas seculares de un determinado sector político, pero a la vez se reconoce a los padres el derecho a elegir el modelo de educación moral y religiosa que desean para sus hijos, se ampara la iniciativa social a la hora de crear centros docentes y también se establece el deber de los poderes públicos para ayudar a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca (sean de titularidad pública o iniciativa social, pues la Constitución no hace distinción en su texto).

Ciertamente, la traslación a la práctica de este precepto constitucional, modelo de síntesis consensual, no ha estado llena de contradicciones, porque en nuestra vida política la enseñanza se ha visto convertida en punto de controversia ideológica desde 1978, hasta el punto de que desde la promulgación de la Constitución en España han estado en vigor multitud de leyes educativas: LOECE, LODE, LOGSE, LGE, LOPEG, LOCE. LOE, con su conflictividad sobre la Educación para la Ciudadanía, y la LOMCE, de incierta virtualidad. De todo ello se deduce que el consenso constitucional en la materia no se ha visto reflejado en un pacto de Estado que haya sido capaz de dar estabilidad a nuestro sistema educativo, lo cual implica que en cada convocatoria electoral el tema educativo se agite como bandera partidista, bien en relación con la financiación de los centros concertados, ora por la presencia de la enseñanza religiosa en las aulas. Así, ni puede haber tranquilidad en las aulas ni paz en una opinión pública, que periódicamente se ve agitada por este motivo.

A estas zozobras se une otra de gran calado, y es que nuestra Constitución preveía en su artículo 148-17ª ciertas competencias de las Comunidades Autónomas en materia de fomento de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma, quedando el resto de las competencias relativas a la enseñanza en el ámbito del Estado, pero, malhadadamente, el artículo 150-2 de la propia Constitución prevé la posibilidad de transferir a las Comunidades Autónomas mediante Ley Orgánica facultades de titularidad estatal, lo cual ha hecho que prácticamente todo el ámbito de la enseñanza haya sido ya transferido a las diversas Comunidades Autónomas, quedándole solo al Estado una función de alta inspección que en realidad no ha ejercido desde 1978, pues ni UCD, ni PSOE, ni PP han sido capaces de aplicar en el día a día lo que era una función que podría haber conseguido una cierta homologación del sistema educativo y de sus contenidos, y, como resultado de ello, se ha producido una profunda asimetría entre modelos educativos de las diferentes Comunidades Autónomas, diferencias notables en criterios de financiación de la enseñanza concertada, e incluso divergencias insufribles en contenidos de materias para impartir, sobre todo en las áreas humanísticas, de suerte que ya no contamos con un modelo educativo en España, sino con tantos como Comunidades Autónomas funcionan. Probablemente, si la educación constituye la base para formar una ciudadanía coherente, España sea a día de hoy una de las pocas naciones que haya renunciado voluntariamente a conseguir ese objetivo, porque entre nosotros hoy reina la dispersión y las ocurrencias en nuestras aulas. Ya estamos escribiendo nuestro futuro y se dibuja como claroscuro.

APOSTAR POR UNA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL SIGNIFICA APOSTAR POR SUS DOCENTES

España necesita reforzar las enseñanzas de Formación Profesional para dar respuesta las expectativas de los alumnos y al mercado de trabajo. Las estadísticas nos dicen que las empresas no cubren las plazas que ofertan para los titulados de cualificación intermedia. Esa situación hace necesario que se sigan impulsando medidas para reforzar la calidad de estas enseñanzas y que se promuevan acuerdos entre las instituciones implicadas.

La ministra en funciones –a la hora de redactar esta información– de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha anunciado la puesta en marcha de un Plan Estratégico que, previsiblemente, mejorará la situación de estas enseñanzas. El Plan incluye la actualización del catálogo de Títulos, la creación de nuevas plazas escolares, el reconocimiento de las competencias profesionales asociadas a la experiencia laboral y, especialmente, una formación del profesorado asociada a los sectores productivos. En este último apartado, la estrategia diseñada para el periodo 2019-2022 incluye estancias de docentes en empresas y en centros punteros de FP que faciliten “la transferencia del conocimiento”. Y todo ello en el marco de una reforma normativa de estas enseñanzas a través de una nueva Ley de Ordenación General de la FP.

Desde el Colegio Oficial de Docentes damos la bienvenida a la iniciativa ministerial –aunque no sabemos ahora mismo qué recorrido político podrá tener en un futuro inmediato–, sin duda necesaria para el objetivo común de colocar a la FP en la función que le corresponde. Pero, a su vez, solicitamos que en ese nuevo diseño normativo se tenga en cuenta la voz de los profesores que ejercen en estas enseñanzas. Cualquier reforma está abocada al fracaso si no se escucha a los principales responsables de ponerla en marcha: en este caso, el profesorado de FP.

Por otro lado, Isabel Celaá –insistimos en su condición de ministra en funciones de Educación y Formación Profesional cuando redactamos esta información– ha señalado que la nueva estrategia de FP necesita la colaboración de las empresas y de todos los sectores implicados. Este Colegio Oficial de Docentes, que representa y es la voz de docentes de todas las enseñanzas integradas en nuestro sistema educativo, ofrece su colaboración en la anunciada reforma y, especialmente, en el diseño de los 80 nuevos títulos y en la actualización de los contenidos de los 172 existentes.

<https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/22119-fp.aspx>



ENTREVISTA A

Enrique Ossorio

CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD

El Consejero de Educación y Juventud es licenciado en Derecho (1976-1981) por la Universidad Complutense de Madrid (Centro de Estudios Universitarios San Pablo CEU) y funcionario de oposición del Cuerpo Superior de Técnicos de la Administración de la Seguridad Social desde 1983. Su ingreso en la Comunidad de Madrid se produjo en 1992, cuando ocupó la Jefatura de Servicio de apoyo a las Haciendas Locales, y fue Jefe de la Recaudación Ejecutiva.

Fue director General de Tributos de la Comunidad de Madrid entre 1996 y 1997 y, posteriormente, ocupó diferentes responsabilidades como alto cargo de la Administración regional: fue viceconsejero de Economía y viceconsejero de Hacienda entre 2001 y 2011. A finales de 2011 fue nombrado Secretario General de Coordinación Financiera con las Comunidades Autónomas y con las Entidades Locales, con rango de Subsecretario, en el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.

En noviembre de 2012 fue nombrado consejero de Economía y Hacienda de la Comunidad de Madrid, cargo que ostentó hasta mayo de 2015. En la última Legislatura fue portavoz del Grupo Popular en la Asamblea de Madrid.

Es un enamorado de la Historia, de las Humanidades y de la música clásica, aunque destaca, por encima de todo, su afición a la ópera. Es miembro del Patronato del Teatro Real de Madrid.

En la nueva estructura del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Madrid –por primera vez, un Gobierno de coalición– hay un desglose de Consejerías, con anterioridad unificadas y, al margen del cambio de nombres: por un lado, la de Educación y Juventud y, por otro, la de Ciencia, Universidades e Investigación. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes ve usted en esta nueva organización, más allá de las “necesidades coyunturales” de tipo político? ¿En qué medida favorece esta división el poder liderar desde la Consejería el tan demandado consenso educativo?

En Educación siempre hacemos la distinción entre enseñanzas universitarias y no universitarias. Sin lugar a dudas, responde a dos ámbitos educativos muy distintos y con reglamentación diferente. La Consejería de Educación y Juventud mantiene la estructura de la legislatura anterior, con dos Viceconsejerías: la de Política Educativa y la de Organización Educativa. Es cierto que se ha reorganizado alguna Dirección General; por ejemplo: se ha creado una DG de Educación Infantil y Primaria y otra de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial (anteriormente era una única DG); pero entendíamos que abarcar en una misma DG desde la educación 0-3 hasta el Bachillerato era carga de ges-



ción importante). Esta división nos va a permitir ser más operativos en la puesta en marcha de las políticas educativas en los distintos niveles y, por ejemplo, abordar importantes retos, como el Libro Blanco de la FP. En la misma línea se ha dividido la DG de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza y la DG de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio. Anteriormente eran una única DG, en la misma línea del desglose anterior. Se ha reorganizado en cuanto a los temas que se llevan desde las DG.

En la pasada legislatura, el Colegio de Doctores y Licenciados, a través del Consejo Escolar, y la práctica totalidad de los sectores de la comunidad educativa, trabajaron intensamente para lograr un pacto político sobre la educación en la Comunidad de Madrid. Aunque no se llegó a un acuerdo final, sí se alcanzó el compromiso de llevar a la práctica una serie de medidas aprobadas por dicho Consejo. ¿Cuál es el estado actual de este asunto?

El Acuerdo por la Educación Madrileña quería ser un espacio en común, que permitiera dotar de estabilidad al sistema educativo madrileño en la búsqueda de una mejor y más moderna educación, alejado al máximo de los vaivenes políticos. Para ello, se empezó a trabajar en 2015 con todos los agentes sociales desde el Consejo Escolar como órgano superior de consulta y participación democrática en la programación de la enseñanza, se valoró como lugar de encuentro para un diálogo abierto entre expertos, responsables políticos y la

comunidad educativa. Tras varios borradores y un intenso trabajo, no se logró un acuerdo político, pero sí un acuerdo social. Se recabó el apoyo mayoritario de la comunidad educativa de la Región. En la sesión celebrada en el Consejo Escolar, el 75% de los votos emitidos fueron favorables al acuerdo, frente a un 17% en contra y a un 8% de abstenciones.

El Gobierno de la Comunidad de Madrid ha continuado trabajando en la puesta en marcha de las medidas recogidas en este Acuerdo, porque eran buenas propuestas para la Educación Madrileña, entre ellas, por ejemplo: en las mejoras para el profesorado, se firmó el Acuerdo Sectorial en enero de 2018, con el incremento de las plantillas de docentes en 2.800 nuevos profesores hasta 2021; mejoras retributivas de los sexenios, con una subida del 10% anual hasta 2021; mejoras y ampliación de las licencias y permisos de los docentes; pago de los meses de verano a los docentes interinos. Igualmente se recogía avanzar hacia la gratuidad de la educación en 0-3 años (para este curso 19/20, la cuota de escolarización es gratuita en el primer ciclo de educación infantil); dotar de más recursos a los alumnos TGD (en este curso se han abierto más de 90 nuevas aulas); impulsar programas de Altas Capacidades (más de 2.000 alumnos en este curso en el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades); impulsar un programa de ayudas escolares (en este curso 160 millones en Becas y Ayudas al Estudio, comedor, libros, transporte...); impulsar y actua-

lizar la inspección educativa mediante la publicación de un nuevo decreto que regula la acción inspectora. Nuestro compromiso esta Legislatura es consolidar el bilingüismo desde el primer ciclo de Infantil y también en FP.

El nuevo Decreto de Convivencia ha generado no pocas polémicas en los centros docentes, ya que en él se establece que, en el caso de que no exista acuerdo con la familia, todas las faltas graves y muy graves deben tramitarse por el procedimiento especial de expediente académico. Se están generando, de este modo, procedimientos pseudojudiciales que amenazan con paralizar el normal funcionamiento de los centros. ¿Tiene la Consejería planes para revisar el aludido Decreto?

Hay que recordar que este Decreto brinda a los centros educativos la oportunidad de diseñar sus documentos de centro –con sus planes de convivencia– en el ánimo de fomentar un buen clima de convivencia, concretando, según las peculiaridades de cada centro –es decir, en el marco de su autonomía–, los derechos y deberes de los alumnos y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, las distintas estrategias para la resolución pacífica de conflictos, y dedicando especial atención a las actuaciones de prevención ante situaciones de acoso escolar y de violencia de género. Se promueven, asimismo, valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la inclusión, la igualdad y la no discriminación.



Por otro lado, se está estudiando cómo atender la demanda de los centros educativos de simplificar el procedimiento sancionador en el caso de las faltas graves y muy graves, siempre respetando lo establecido en las leyes 39/2015 y 40/2015 de obligado cumplimiento, como ustedes saben, del Procedimiento Administrativo.

Diversos estudios internacionales avalan la afirmación de que cualquier sistema educativo de calidad se apoya en la calidad de sus docentes. Pero la edad media del profesorado español supera los 50 años, lo que significa que habrá una renovación generacional en poco tiempo. La preparación y acceso a la función docente de esta nueva generación de profesores plantea muchos interrogantes. ¿Qué opinión le merece el "Proyecto DIR" (Docente Interino Residente) del que tanto se viene hablando en los últimos años?

Permitiría que el profesorado se forme con la práctica y tutorizado en el centro docente. Habría que hacer un diseño cuidadoso y planificado para que el cambio sea eficaz e innovador, y ver si sería necesario el desarrollo de un centro de formación del profesorado, y formar en la tutorización a aquellos profesionales que se encargarán de esta importante labor. El Ministerio es el que debe tomar la iniciativa y, mediante el oportuno debate con la Comunidad Educativa, guiar este proceso.



¿Qué medidas contempla la Consejería para mejorar el sistema de selección y de cobertura de sustituciones?

La Consejería ya ha puesto en marcha un sistema informatizado para la cobertura de las sustituciones que ha dado un estupendo resultado y que irá mejorando con la práctica. La dificultad no proviene del sistema, sino de la cobertura de aquellas especialidades que, al tener una alta demanda del mercado de trabajo, resultan complicadas de cubrir por la escasez de candidatos. En tanto se incrementa de forma natural el número de candidatos al hacerse atractivas estas profesiones por su alta empleabilidad, lo que es un proceso lento, la única solución está en aumentar la formación en especialidades afines que puedan cubrir estas plazas.

¿Qué planes tiene la Consejería para cubrir las vacantes que se van a producir en los próximos años?

La política de la Consejería de Educación y Juventud es hacer ofertas de empleo público suficientemente amplias para cubrir tanto las plazas que se produzcan por jubilación y otras situaciones administrativas, como las nuevas plazas que se crean, contado que desde el curso 15/16 hasta el curso 20/21 serán de 3.821.

Desde 2016 se han sacado 9.743 plazas a concurso oposición; para 2020 preveemos realizar una amplia convocatoria (correspondería para profesorado de Secundaria, formación profesional y Régimen Especial). Con ello conseguiríamos un doble objetivo: estabilizar y rejuvenecer las plantillas de profesores de nuestra región.

¿Cómo se va a organizar durante 2020 la oferta de empleo público en el sector educativo?

Ya se ha anunciado a las organizaciones sociales que, a la vuelta de periodo navideño, se las va a convocar, como se hace normalmente, para tratar este tema. La oferta será amplia y, una vez acordada, se publicará y se iniciará el proceso para la correspondiente convocatoria.

¿Podría adelantarnos si está previsto convocar oposiciones para enseñanza Primaria y Secundaria, y, en caso afirmativo, cuántas plazas tienen pensado convocar?

Como sabe, es habitual alternar convocatorias de Educación Primaria con las de Educación Secundaria. En 2019 se han convocado 3.500 plazas para Educación Primaria, que se volverán a convocar en 2021.

En 2020, como le comentaba, corresponde la convocatoria de plazas para Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, y se prevé una amplia oferta.

Los actuales temarios de oposiciones datan de 1992, lo que implica una antigüedad de 28 años, que a todas luces les hace estar obsoletos. ¿Qué planes existen para la renovación de dichos temarios?

Los temarios es una competencia estatal, por lo que es al Ministerio a quien hay que plantearle esta cuestión. No obstante, estamos de acuerdo en que la mayoría de los temas están obsoletos, y así ha sido planteado por nuestra parte en los foros adecuados.

Resulta alarmante la falta de profesorado de Matemáticas. ¿Qué medidas piensan tomar para revertir la situación?

Como le comentaba anteriormente, en tanto en cuanto falten profesores especialistas, se están cubriendo las plazas con profesorado suficientemente formado en titulaciones afines. Las universidades deberían ofertar más plazas en esta carrera.

De usted depende, además, la política relativa a las retribuciones del personal docente. ¿Cómo son los salarios de los profesores madrileños en relación a los que perciben los docentes de otras comunidades autónomas? ¿Y en relación a los países de nuestro entorno?

El salario medio de los profesores y maestros de la Comunidad de Madrid se sitúa en la media de los del resto



de comunidades autónomas. Hay que tener en cuenta que los docentes madrileños poseen un número elevado de complementos, por lo que es difícil establecer una cantidad media. La Comunidad de Madrid ha hecho un gran esfuerzo en los últimos años por mejorar las condiciones económicas y laborales de los docentes. La mejor muestra es el Acuerdo Sindical, firmado a principios de 2018, y que contó con el apoyo de todos los sindicatos. El Gobierno regional ya ha abonado el 30% de los incrementos de la cuantía de los sexenios para los funcionarios docentes de carrera, y este año llegaremos al 40%. Una de las medidas importantes de este texto es la de contratar a 2.800 nuevos profesores hasta 2021, de ellos 800 han sido este curso escolar, con lo que se han alcanzado los 53.000 profesores de Régimen General, la mayor cifra registrada nunca en la región.

Recientemente, alentada por la propia ministra de Educación y Formación Profesional, ha surgido una polémica sobre el derecho de los padres a elegir centro educativo para sus hijos. ¿Qué medidas piensa tomar la Comunidad de Madrid para contribuir a consolidar la libertad de los padres para elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos?

La libertad de elección de centro docente es uno de los compromisos del Gobierno Regional con los madrileños y vamos a continuar trabajando en esa línea. Las familias pueden elegir llevar a sus hijos a un centro público, concertado o privado. En este curso 19/20 el 93,7% de las familias han obtenido plaza en el centro elegido en primera opción. Madrid tiene un modelo educativo basado en la libertad de elección de centro dentro de un distrito único, respetando las decisiones de los padres. El único límite que debe tener la elección de los padres es el respeto a la autoridad del docente y la salvaguarda de la calidad educativa.

La libertad de elección de centro educativo supone una pluralidad de propuestas pedagógicas entre las que las familias pueden elegir, facilitando un mejor ajuste entre sus intereses y la propuesta de proyectos educativos. Una diversidad que se refuerza con la mayor autonomía de los centros educativos. La defensa del derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos ha sido siempre la seña de identidad de los gobiernos del Partido Popular.

Actualmente se están planteando varias propuestas que representan modelos y alternativas diferentes a los



existentes, como el cheque escolar, las subvenciones, becas y ayudas, la plena inclusión en los centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas específicas, etc. ¿Qué opinión le merecen estas alternativas? ¿Qué iniciativas piensa poner en marcha la Consejería en este ámbito?

La Consejería de Educación y Juventud convoca anualmente becas y ayudas al estudio, que para este curso escolar es por un importe de 160 M€, tratando de aportar recursos económicos a las familias, en los distintos tramos educativos del sistema escolar, que posibilite el acceso y la igualdad de oportunidades de los alumnos en la educación madrileña; ayudas que van desde el primer ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato o Formación Profesional.

En cuanto a la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas, desde el Gobierno madrileño defendemos la educación especial y la ordinaria con apoyos como modalidades de educación inclusiva. La Comunidad de Madrid dedica más de 8.000 profesionales y más de 315 millones de euros anuales a fomentar la Educación Inclusiva en los centros educativos no universitarios. Profesionales que engloban todo tipo de programas y perfiles en centros públicos y concertados. En este curso hay 426 centros educativos sostenidos con fondos públicos de escolarización preferente para alumnos con TGD y 481

aulas TGD. La Comunidad de Madrid va a continuar ofreciendo a las familias madrileñas una educación de calidad, con el desarrollo de programas y la aportación de recursos necesarios para que cada alumno tenga la atención necesaria en respuesta a sus necesidades individuales de aprendizaje.

La presencia del *smartphone* ("teléfono inteligente") está generando un gran debate en la escuela y entre expertos de diferentes campos sobre sus efectos positivos y negativos en niños y adolescentes. En la campaña electoral se habló de su prohibición, por los efectos nocivos para la socialización, para la convivencia e incluso para el desarrollo neurológico. ¿En qué forma contemplan la posibilidad de regular esta materia para que los centros dispongan de un respaldo legal?

Es evidente que el desarrollo de las nuevas tecnologías, su implantación en el ámbito educativo y el uso que los propios alumnos hacen de las mismas nada tiene que ver con la situación de hace unos años. La mitad de los niños de 11 años tiene móvil, el 75% de los de 12 y, a partir de los 15 años, el 94%, según datos del Instituto Nacional de Estadística. Planteamos una prohibición de los dispositivos móviles en el aula a partir del próximo curso, salvo en los casos en que los profesores quieran darle una

aplicación didáctica; en la misma línea se podría permitir el uso de estos dispositivos a los alumnos que los necesiten por razones de salud o discapacidad, conforme a lo dispuesto en la normativa de convivencia del centro. Los docentes y la dirección del centro podrán proceder a la retirada de los dispositivos móviles de los alumnos que incumplan esta obligación, que les serán restituidos conforme a la normativa aprobada por el centro. Es una medida encaminada a la mejora de los resultados académicos de los alumnos, especialmente de aquellos que tienen mayores problemas con el estudio, y también enfocada a luchar contra el ciberacoso y el *bullying*. La tecnología es el futuro que va a formar parte de la vida de los jóvenes, pero el uso desmedido de la misma genera una dependencia.

Comunidades autónomas como Canarias han implantado, hace tiempo, un área de educación emocional y creatividad en el currículo. En Madrid, muchos centros privados trabajan la educación emocional y/o la creatividad con programas propios. Si hoy sabemos, gracias a la neurociencia, el importantísimo papel que tienen las emociones en los aprendizajes, ¿qué medidas curriculares hay previstas a corto o medio plazo similares a la adoptada en Canarias, para que esto no sea privilegio exclusivo de un sector?

Somos conscientes de la importancia de la educación emocional en las aulas y de la necesidad de potenciar y alimentar la creatividad en los alumnos. Creemos que es esencial que adquieran competencias para el trabajo en equipo, para conocer mejor sus fortalezas y debilidades, para fomentar su autoestima y para aprender a relacionarse de manera abierta. Por este motivo, estamos desarrollando diversos proyectos para que en los centros se trabajen estas competencias de manera transversal en diversas materias y asignaturas, junto con otras competencias que serán fundamentales para nuestros jóvenes en su futuro profesional. También fomentamos que los docentes adquieran nuevas estrategias para la gestión del aula en cursos en los que se trabaja la regulación emocional, la autogestión, la inteligencia interpersonal y las habilidades para el bienestar.

Son muchos los proyectos en los que trabajamos la educación emocional como En tus zapatos-teatro de conciencia; IamAble; Educar para ser, y otros como LÓVA, EFecto21, Playing CODE; Thinkids, Watson va a clase, STEMadrid; RetoTech; BeTalentSTEAM; Los ODS al cole; Ingeniería en tus manos, etc.

En este curso 19/20, la Comunidad de Madrid ha puesto en marcha tres nuevas asignaturas para fomentar la convivencia, el respeto y la tolerancia, que se están desarrollando en Educación Secundaria Obligatoria.

La Consejería de Educación y Juventud tiene, entre sus funciones, la programación de infraestructuras y equipamientos educativos. ¿Cómo valora la situación de la Comunidad de Madrid en este apartado? ¿Qué previsiones de inversión hay a corto y medio plazo?

La Comunidad de Madrid hace un gran esfuerzo para dar satisfacción a las necesidades de escolarización que se producen cada año y para favorecer la libre elección de centro por parte de las familias. Nuestra región tiene un crecimiento muy importante de población cada año y un gran número de los nuevos madrileños se encuentra en edad de escolarizar. Desde el año 2015 se han creado 33.525 nuevas plazas en Centros de Obra Nueva o ampliaciones de los ya existentes. El año 2019 se crearon más de 10.000 nuevas plazas, 3.090 en Centros nuevos y 7.015 en ampliaciones de los ya existentes. Se han construido 7 nuevos centros, se han ampliado 42 y se han reformado otros 18. A esto hay que sumar 224 actuaciones de rehabilitaciones de diferente entidad. Nuestro objetivo esta Legislatura es construir 30 nuevos centros y llevar a cabo 120 ampliaciones.

En este sentido, se priorizarán actuaciones unitarias de carácter plurianual, con entregas parciales anuales dentro del mismo proyecto, lo que permitirá

comenzar y terminar las obras en un contrato único y aportar más certidumbre a los padres y madres de los alumnos de estos centros.

En el momento actual de sensibilización medioambiental y de compromisos por parte de las instituciones al respecto, ¿qué planes tiene pensado desarrollar la Consejería para reformar las instalaciones de los centros públicos y hacerlos más ecosostenibles? Quizá a través de la mejora de la eficiencia energética y de la introducción de energías renovables podría efectuarse un “plan piloto”... En definitiva ¿qué hay previsto en las nuevas políticas en cuestiones de infraestructuras de educación para la sostenibilidad?

En efecto, este es otro de nuestros ejes principales de actuación en materia de infraestructuras, junto con la mejora de la accesibilidad de los Centros. Gran parte de las actuaciones de reforma de Centros que mencionaba antes tienen por objetivo mejorar la eficiencia energética de los Colegios e Institutos, con el fin de alcanzar en un horizonte no muy lejano que nuestros Centros se ajusten a un modelo de edificios de consumo de energía cero, es decir, lograr que nuestros colegios e institutos sean energéticamente autosuficientes mediante el uso de fuentes de energías renovables. En este aspecto, tenemos en marcha una experiencia piloto de un Colegio en Fresnedillas de la Oliva que, en el primer semestre del año 2020, entrará en Servicio con suministro exclusivamente solar, mediante paneles fotovoltaicos y acumuladores limpios de iones de litio. Progresivamente





te iremos incorporando esta tecnología en nuestros centros, y todo el ahorro en consumo de energía que obtengamos lo iremos destinando a implantar tecnología fotovoltaica y eólica.

Recientemente ha saltado a los medios de comunicación una fuerte polémica en relación con los resultados de los estudiantes españoles en el informe PISA. ¿Cómo valora la posición de Madrid en cuanto a calidad educativa en función de las mencionadas pruebas internacionales? Se ha publicado que la Comunidad de Madrid no descarta salirse de este informe. ¿Qué hay de cierto en estas noticias?

Como ya es conocido, los resultados del Informe PISA 2018 para España no han podido ser publicados al completo. La razón principal ha sido la inverosimilitud de los resultados obtenidos en la prueba de competencia lectora, la principal en esta edición. La decisión de no publicar los datos de competencia lectora por parte de la OCDE se produjo tras el envío de un informe elaborado por la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid en el que se identificaban determinadas anomalías en los resultados en esta prueba. En nuestra opinión, el resto de los resultados no debería haberse publicado, ya que estos estarían también afectados por los de la competencia principal, que forman

parte de los elementos que se utilizan para calcular los valores del resto de la prueba. Por lo tanto, es imposible hacer una valoración de la calidad educativa en Madrid en función de los resultados del Informe PISA 2018. Es evidente que no reflejan ni la realidad de un sistema que apuesta decididamente por la innovación y la excelencia educativa, ni el trabajo y dedicación de centros, docentes y alumnos en la Comunidad de Madrid.

La Comunidad de Madrid ha puesto en marcha un Programa de gratuidad de los libros de texto. Después de su aplicación durante el curso actual, ¿cuál es la valoración que hace la Consejería de este Programa? ¿Puede decirme si se seguirá aplicando en los mismos términos o se modificará?

La valoración de la puesta en marcha del programa Accede es altamente positiva, ya que, siendo el primer año que se universaliza, y teniendo en cuenta que, precisamente por este motivo, no todos los alumnos reunían los requisitos para acceder al sistema, se han beneficiado 300.000 alumnos. Se han registrado 3 millones de libros de texto.

En cursos posteriores se espera incrementar el número de beneficiarios y normalizar el sistema, el cual, a la vista de los buenos resultados obtenidos, esperamos mantenerlo y, lógicamente, mejorarlo con las necesidades que vayan surgiendo dentro del entorno docente.

La Comunidad de Madrid ha aplicado durante dos cursos un calendario escolar diferente al que se venía utilizando. La consolidación de este calendario se ha hecho depender de la evaluación de los resultados de esos dos cursos.

¿Cómo valora la Consejería el cambio de calendario? ¿Qué medidas va a tomar la Consejería para controlar y, en su caso, reducir el absentismo escolar, que según han denunciado numerosas AMPAS, ha generado ese nuevo calendario escolar?

La decisión del cambio de calendario no se tomó de forma unilateral por el anterior equipo de gobierno, sino de forma consensuada con la comunidad educativa, a partir de las conclusiones de los debates entre expertos en el seno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

El compromiso es el de la evaluación de los dos primeros cursos escolares en los que se ha puesto en marcha este nuevo calendario para, a partir de estos datos, valorar la continuidad o no de esta propuesta. Precisamente en este curso se está realizando esta evaluación. En términos generales, una primera aproximación acerca de los efectos de dicha implantación pone de manifiesto varios aspectos positivos, como la mejora de los resultados académicos, la mayor atención individual a los alumnos con materias pendientes, el menor número de reclamaciones a calificaciones estimadas incorrectas o la unificación con el calendario universitario. Pero también se han detectado varios aspectos susceptibles de mejora, como es el caso de la asistencia de alumnos que superaron todas las materias en la evaluación final ordinaria, la flexibilización del horario del centro, la información a los padres y madres o el lógico cansancio de los alumnos en el tramo final del curso académico, aspectos que hay que valorar a la hora de tomar una decisión sobre la continuidad o no de este calendario. ■

FERNANDO CARRATALÁ



participantes gracias a los bajos porcentajes de acoso escolar y al elevado sentido de pertenencia al centro de los alumnos", ha señalado Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación.

MEDIR COMPETENCIAS

Pero para concretar: ¿qué mide PISA? En primer lugar, no calibra estrictamente resultados educativos, sino competencias. Y este es un concepto que no siempre es fácil de interpretar. "La OCDE habla de literacia, es decir, de aptitudes muy generales que se pueden desarrollar en parte en las escuelas, pero no fundamentalmente", apunta Julio Carabaña. De hecho, el Informe insiste en este matiz en todas sus ediciones: "Téngase en cuenta a la hora de interpretar estos datos que cuando un país está por encima de otro en las clasificaciones ello no se debe a las escuelas solamente, porque las puntuaciones dependen de toda la experiencia vital de los individuos", matiza este experto.

En España, el proceso de evaluación se ha realizado a través de una empresa -TYPESA Estadísticas y Servicios- que aporta el personal experto que acude a los centros con los ordenadores donde están cargadas las pruebas. Las soluciones de los estudiantes se registran digitalmente y se envían a Australia, donde se evalúan.

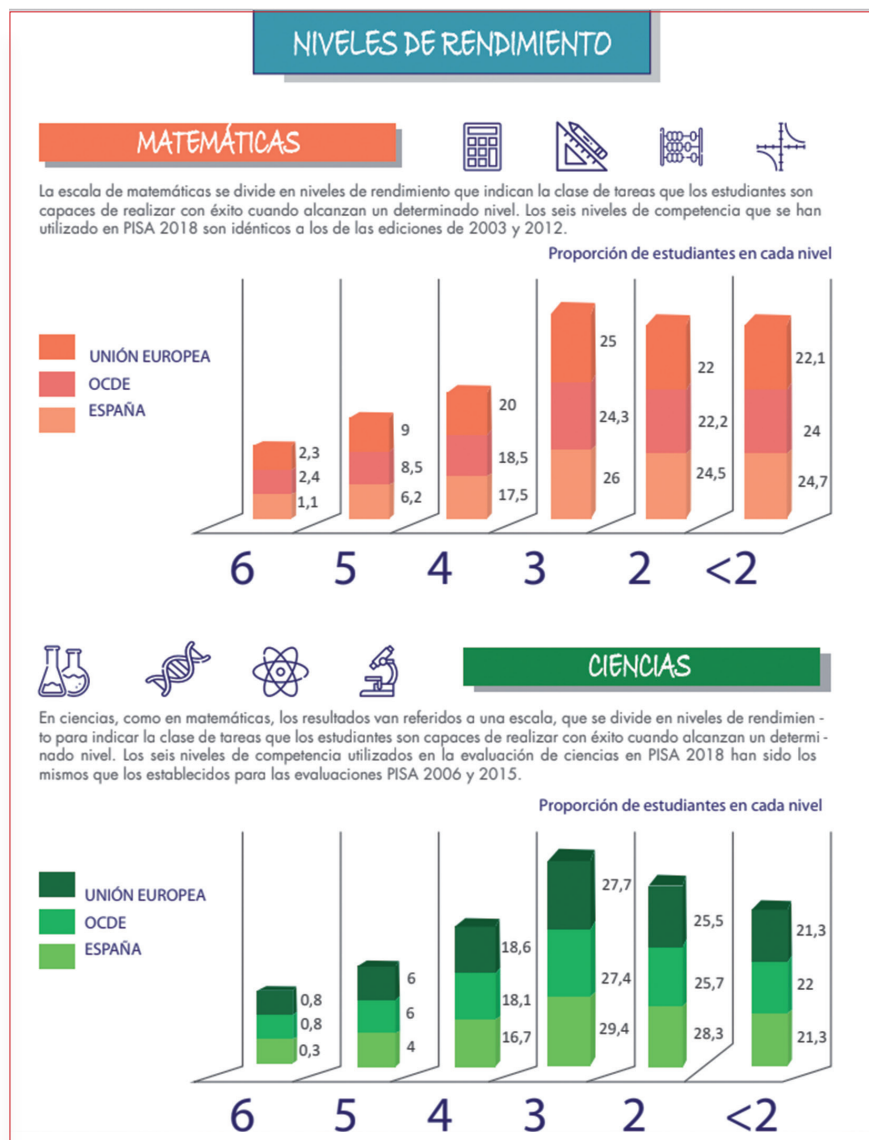
Algunos de los detalles sobre este proceso se han difundido este año por primera vez en los medios a raíz de las supuestas irregularidades que han afectado a estas pruebas.

LA POLÉMICA

La primera sorpresa vino de la mano de la prueba de Lectura. La propia OCDE decidió no hacer públicos los resultados de los alumnos españoles en este apartado por detectar irregularidades: "Hemos detectado errores que afectan al menos a un 5% de los alumnos, que han realizado respuestas inverosímiles", reconocían sus portavoces. Más tarde, se ha podido comprobar que, efectivamente, las preguntas estaban formuladas de forma confusa; por ejemplo: "¿Los aviones están hechos de perros?". La mayoría de los alumnos españoles respondieron con un sí y además lo hicieron en tiempo récord.

EL CASO DE MADRID

Si nos ceñimos a los datos publicados, Madrid es una de las Comunidades que ha salido peor parada: perdió 27 puntos en Ciencias y 17 en Matemáticas. Pero esa es solo la primera lectura. Para la presidenta de esta Comunidad, Isabel Díaz Ayuso, estos datos no generan



ninguna confianza. De hecho, ha anunciado la posibilidad de que los alumnos de la región no vuelvan a participar en el programa hasta que no se solventen algunas dudas. "Nuestra idea es hablar con la OCDE e intentar encontrar una explicación a todo lo que ha estado sucediendo, a cómo estas pruebas han estado contaminadas y han dado una imagen que no es real de la Comunidad de Madrid", ha explicado Díaz Ayuso.

A la espera de que se clarifiquen los procedimientos de evaluación, está claro que España necesita mejorar, porque ni en este informe ni en los anteriores ha conseguido situarse en los niveles que le corresponderían en función de los recursos y de los medios con que contamos. Pero las evaluaciones no siempre han servido para activar las necesarias reformas educativas y PISA tampoco lo ha logrado. Eso sí: los países que consiguen el primer puesto en cada edición son mirados con lupa por la comunidad educativa internacional y se convierten en ejemplo para seguir.

ESTONIA A LA CABEZA

Si esto es así, hemos de mirar hacia el Báltico, porque Estonia ha sido la revelación en PISA 2018; con un primer puesto en Ciencias y un tercero en Matemáticas. ¿Cuál es su receta? Las respuestas son variadas; por poner varios ejemplos, los centros estonios tienen un alto nivel de autonomía; el país ha realizado un enorme esfuerzo en infraestructuras, con una elevada inversión en educación secundaria posobligatoria; o posee un sistema de evaluación interna de los centros que protagonizan los propios directores...Y además -muy importante- cuenta con un profesorado muy valorado, el porcentaje más alto de la OCDE. En este terreno, el país báltico ha introducido una reforma de la estructura profesional basada en estándares vinculados a la práctica docente y a la adquisición de competencias. Una especie de Libro Blanco de la profesión, que en España nunca hemos sabido consensuar. ■

AURORA CAMPUZANO

Informe PISA.

Matemáticas 2018

La evaluación en PISA, en relación con las Matemáticas, se centra en medir la capacidad de los estudiantes de formular, aplicar e interpretar las Matemáticas en contextos diferentes. La mayoría de las cuestiones se refieren a contextos de la vida real. La competencia matemática, tal como se define en PISA, ayuda a los individuos a reconocer el papel que desempeñan las Matemáticas en el mundo y a formular juicios y tomar decisiones fundamentadas imprescindibles para llegar a ser ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos (OCDE, 2019).

Como cualquier estudio estadístico, el informe PISA está sujeto a enormes interpretaciones y, como hemos visto recientemente en los medios de comunicación, cada uno ve en él lo que más le interesa y omite lo que menos le gusta. Esto podría sugerir que la Estadística es una ciencia poco precisa y carente de valor; sin embargo, lo que no es ciencia es la manipulación y la interpretación sesgada de los datos.

La puntuación media

Los resultados de PISA se presentan mediante la puntuación media estimada de los estudiantes de un país, comunidad o ciudad autónoma. En las comparaciones, es preciso tener en cuenta que los países y las regiones difieren en el currículo que aplican y, en consecuencia, las comparaciones deben realizarse con cierta cautela.

La puntuación media estimada de los estudiantes de España alcanza los 481 puntos, significativamente inferior a la de la media OCDE (489) y al total UE (494). El rendimiento de los alumnos españoles en Matemáticas está, con un 95% de confianza, en el intervalo (478,5; 484,3), lo que supone que no se diferencian significativamente de los de Italia (487), Re-

pública Eslovaca (486), Luxemburgo (483), Lituania (481), Hungría (481) y Estados Unidos (478).

Respecto a las comunidades autónomas españolas, las puntuaciones estimadas más altas en Matemáticas son las de Navarra (503) y Castilla y León (502). La Comunidad de Madrid ocupa el décimo lugar (486).

Diferencias de rendimiento en Matemáticas por género

En cuanto al género, los chicos obtienen mejor rendimiento en Matemáticas que las chicas por un margen se ha ido reduciendo con el tiempo tanto en la media de países OCDE como en España. En el promedio de los países de la OCDE, la diferencia entre las puntuacio-

nes medias estimadas de chicos y chicas en Matemáticas fue de 5 puntos a favor de los chicos. En España es de 7 puntos.

En las comunidades autónomas, diferencias significativas de entre 10 y 15 puntos a favor de los chicos se han obtenido en Andalucía, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Islas Baleares, Cantabria y La Rioja.

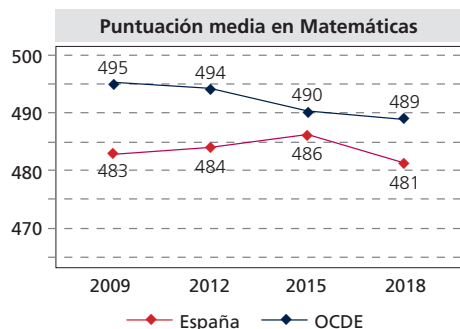
Que haya déficit de representación de chicas entre los estudiantes con mejor nivel de rendimiento en Ciencias y Matemáticas puede explicar, al menos en parte, la persistente brecha de género en las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y Matemáticas (STEM), campos que figuran entre las ocupaciones más demandadas y mejor remuneradas.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta "¿Qué trabajo esperan ejercer cuando tengas 30 años?", para las chicas la de profesora figura en tercer lugar; sin embargo, para los chicos figura en noveno lugar.

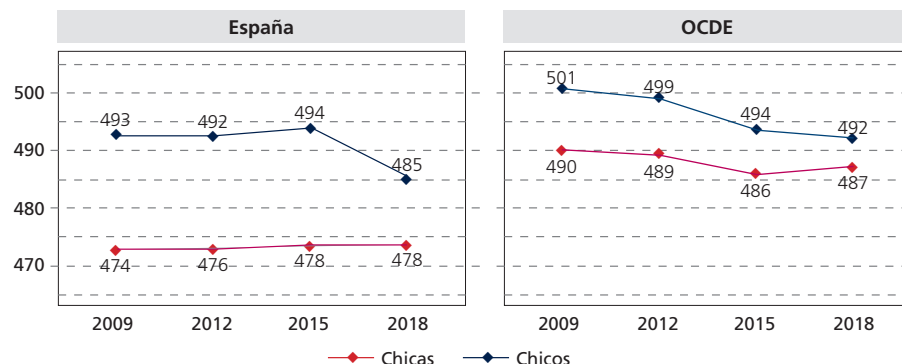
Antecedentes de inmigración y rendimiento en Matemáticas

En la media de países de la OCDE, los estudiantes inmigrantes obtienen 39 puntos menos en Matemáticas que los nativos y, en España (40 puntos), esa diferencia es similar. Las diferencias en el rendimiento medio en Matemáticas entre estudiantes nativos e inmigrantes muestran una gran variabilidad entre las comuni-

EVOLUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS ESTIMADAS EN MATEMÁTICAS



TENDENCIA DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS EN MATEMÁTICAS, SEGÚN GÉNERO



des autónomas. En las que más diferencia hay son Navarra (68 puntos), La Rioja (70 puntos) y País Vasco (77 puntos).

Titularidad de los centros educativos y rendimiento en Matemáticas

También se ha tenido en cuenta la diferencia en centros de titularidad pública y centros de titularidad privada (incluyendo los centros concertados). En la media de países de la OCDE, el 84% del alumnado de centros educativos está matriculado en centros de titularidad pública, y el 81% en el total de la UE, lo que significa, respectivamente, 15 y 12 puntos porcentuales más que en España (69%).

Por comunidades autónomas, las proporciones más altas de estudiantes en centros públicos se dan en Extremadura (80%), Andalucía (80%) y Castilla-La Mancha (82%), mientras que las más bajas son las del País Vasco (51%) y la Comunidad de Madrid (57%).

En media de los países OCDE, los estudiantes de centros privados (509) obtienen 27 puntos más en Matemáticas que los de centros públicos (482), y en el total UE la diferencia es de 24 puntos (públicos, 484; privados, 508). En el caso de España, en los centros públicos es de 472 puntos, y 500 la de los de centros privados (28 puntos de diferencia). Por comunidades autónomas, Canarias (54 puntos), Navarra (40 puntos) y Comunidad de Madrid (39 puntos) son las comunidades donde las diferencias entre las puntuaciones medias son más significativas.

Reflexiones finales

El director de PISA, el alemán Andreas Schleicher, recomienda a España que, para mejorar los resultados que miden la capacidad de resolver problemas en la vida real, se trabaje menos la memoria y más otras facetas como la capacidad crítica, el trabajo en equipo o la creatividad. Indica que ese cambio pedagógico se empieza a ver en Primaria, pero no en Secundaria, que considera que sigue anclada en la enseñanza tradicional.

España tiene más de 10000 empleos en ciencia, tecnología, ingeniería y Matemáticas (STEM) sin cubrir por falta de candidatos. En la actualidad todo es tecnología, todo es digital. La falta de estudiantes en estas ramas es un problema de enormes consecuencias para nuestro país puesto que, según diferentes estudios, la mayoría de los empleos en los próximos años van a estar ligados a estas áreas.

La inmensa mayoría de los egresados de las facultades de Matemáticas trabajan en multitud de sectores ajenos a la enseñanza. De hecho, son muy pocos los matemáticos dispuestos a dedicarse a la enseñanza. Por su parte, es una realidad que graduados en áreas afines



pueden formarse y enseñar Matemáticas con éxito. En cualquier caso, necesitamos buenos profesores de Matemáticas que sean capaces de enseñar de una forma distinta, disfrutando e ilusionando a los estudiantes de Primaria y Secundaria. El amor por las Matemáticas o es vocacional o no existe. No se puede transmitir lo que no se conoce en profundidad. Las Matemáticas, su enseñanza y sus aplicaciones han sufrido una gran transformación en los últimos años que obliga a reciclarse, a formarse, a innovar. En suma, a formar a niños y jóvenes para una sociedad del siglo XXI donde la mayoría de los empleos que se encontrarán no se conocen en la actualidad, es decir, donde la incertidumbre, y no la certeza, es y va a seguir siendo su compañera de vida.

No obstante, cabe preguntarse: ¿Quiénes están enseñando Matemáticas en Secundaria y Bachillerato? ¿Qué formación y qué conocimientos matemáticos poseen? ¿Qué visión panorámica matemática ofrecen a sus estudiantes? ¿Qué selección se realiza para los profesores de Matemáticas? Nos jugamos mucho como sociedad. Es nuestra responsabilidad ofrecer a los jóvenes la mejor formación matemática posible para que ellos puedan elegir sus

estudios con conocimiento y visión de futuro. Que la universidad no sea una fábrica de parados.

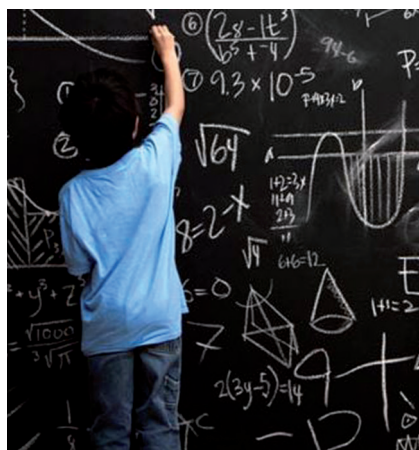
Tenemos un problema muy serio del que no hemos contemplado sus consecuencias. Las responsabilidades, por un lado, corresponden a las universidades que, mirándose el ombligo y sus intereses particulares, no son capaces de adaptarse de una forma rápida a la evolución de los acontecimientos y ofrecer más plazas en aquellos grados que son más demandados por las empresas y el mundo de la enseñanza, y, por supuesto, creando nuevos grados y másteres imprescindibles. Por ejemplo, se necesitan con urgencia expertos en Big Data, Ciberseguridad e Inteligencia Artificial (en los que también hay carencia de profesores con la experiencia necesaria).

Y, por otro lado, responsabilizamos a las actuales Consejerías de Educación y Universidades (¿cuál es el objeto de esa separación?) de no impulsar, divulgar y fomentar con los medios a su alcance la necesidad urgente de formación de profesores Matemáticas. ¿Qué medidas han tomado o piensan tomar (ya tarde) para reemplazar a los profesores que se van a jubilar en los próximos años? ¿Acaso pretenden que el primer graduado en no se qué y que pase por la puerta enseñe Matemáticas? ¿Podemos permitirnos engañar de esta manera a los estudiantes, a sus padres y a la sociedad en general?

A pesar de este panorama nada halagüeño, creo que debemos ser relativamente optimistas y confiar en que los profesores de Matemáticas —sean o no matemáticos—, tanto los actuales como los que se incorporen en breve, con ilusión, entusiasmo y formación continua, sean capaces dar respuesta a los retos que se les vayan planteando. Ser profesor es un honor. Ser profesor de Matemáticas un placer. ■

ANTONIO NEVOT LUNA

Profesor Titular de Universidad



Con PISA o sin PISA:

El fomento de la lectura: un esfuerzo personal y colectivo

FERNANDO CARRATALÁ TERUEL

Catedrático de Lengua Castellana y Literatura



Dos mujeres leyendo. Pablo Picasso.

Terminan de publicarse los resultados del Informe PISA-2018 (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos) con resultados no muy halagüeños para España; aunque sería necesario un estudio profundo de las condiciones –y sus múltiples variables– en que se vienen planteando y posteriormente llevando a cabo las pruebas a las que se enfrentan los alumnos. Porque tal vez habría que darle la razón a Ramón de Campoamor cuando, en un poema escrito en 1846, y titulado “Las dos linternas”, escribía estos versos: “todo es según el color / del cristal con que se mira”. Y estas reflexiones vienen a cuento porque los resultados de las pruebas de Lectura en España no se han hecho públicos, al considerar la OCDE que se han detectado “anomalías” en las respuestas de determinados centros educativos en ciertas zonas de España. Y la ambigüedad del vocablo “anomalías” puede sugerir interpretaciones de lo más variopintas, incluso en detrimento del verdadero nivel de fluidez lectora de nuestros alumnos. Habrá que esperar, pues, a los datos oficiales y a las explicaciones necesarias antes de efectuar juicios temerarios acerca de la

competencia lectora de los alumnos de las diferentes regiones españolas que, en comparación con informes anteriores y países de nuestro entorno, se mantenían en unos niveles más que aceptables.

Pero, sea como fuere, lo que sí que tenemos claro es que una cierta crisis en el desarrollo de las capacidades y actitudes lectoras de los alumnos contribuye a degradar la calidad de la educación. Porque es un hecho constatado y constatable que hay un porcentaje, por pequeño que sea, de alumnos escolarizados que no sabe leer comprensivamente un texto –y, más en concreto si se trata de un texto literario; no digamos ya de uno de carácter científico–, ni encuentra en la lectura –literaria o no– el soporte cultural con que ir desarrollando su personalidad. Y para esta constatación no se necesita recurrir al Informe PISA; basta con cerciorarse del desconcierto que esta situación provoca no solo en los propios alumnos afectados, sino también en sus familias, en los centros escolares a los que asisten, en el mundo editorial e incluso en las autoridades educativas. Hay, por tanto, que revertir esta situación para evitar que el posible fracaso escolar pueda achacarse de manera abstracta a una sociedad que no valora como es debido la importancia que la lectura tiene en el futuro devenir personal de unos alumnos que deben incorporarse a ella como ciudadanos dotados de la suficiente capacidad crítica. Convirtamos, pues la lectura en uno de los pilares básicos de la Educación. Y hagámoslo –llevamos años insistiendo en ello, incluso en las páginas de este Boletín– desde un ingente esfuerzo personal y colectivo.

Esfuerzo –en primer lugar– *del propio alumno*, que ha de tomar conciencia de que el aprendizaje de la lectura debe ser afrontado con seriedad y rigor, porque no hay aprendizaje auténtico sin trabajo responsa-

ble y espíritu de superación. *Esfuerzo* –también– *de los docentes*, que debemos estar dispuestos a introducir en nuestra práctica diaria en las aulas los cambios metodológicos necesarios y los medios didácticos adecuados para obtener el mejor rendimiento lector de nuestros alumnos, apostando por formas de “acompañamiento personalizado” para fomentar su motivación, adecuando los ritmos de aprendizaje a los procesos de maduración personal. *Esfuerzo* –igualmente– *de los padres*, puesto que está fuera de toda duda que la implicación de la familia en el proceso de estimular el “amor por la lectura de la buena literatura” de sus miembros en edad escolar tiene una alta trascendencia educativa. *Esfuerzo* –además– *del sector editorial*, que ha de proporcionarnos ediciones de textos que sirvan para despertar en los adolescentes el goce estético que la lectura de la buena literatura proporciona. Y *esfuerzo* –finalmente– *de la Administración educativa*, que debe dar a la Literatura en los currículos de las diferentes etapas la importancia que realmente tiene con vistas a la formación integral del alumno.

Y así, con el *esfuerzo de todos* –de cada uno, desde la parcela de su responsabilidad–, tal vez vayamos abriendo las claves para una lectura placentera de cualquier tipo de texto, especialmente el literario, sin renunciar –en un futuro más cercano que lejano– a la comprensión y disfrute de aquellos otros con cierto nivel de densidad conceptual o de complejidad estilística. De este esfuerzo colectivo es esperable una fructífera cosecha, apoyada en la máxima “Más libros, más libres”. Y podremos esperar los datos en Lectura del Informe PISA con el optimismo que provoca el saber que todos cumplimos con nuestras obligaciones al servicio del bien común: una mejor educación. ■

EXPOSICIÓN

EL DNI Y LOS ESPAÑOLES

75 años de historia común (1944-2019)

La exposición conmemorativa del 75 aniversario de creación del DNI en 1944 presenta una historia compartida por este documento y los españoles, trufando sus respectivas dinámicas de cambio. El protagonista de la muestra es un documento vivo, super-viviente como los españoles a una época oscura, en tránsito del franquismo a la España de Felipe VI.

El relato de esta historia común en tiempos de posguerra evidencia que el Estado priorizó la identificación de la población en la implantación del DNI, desencadenando profundas reticencias sociales. Con el tiempo se integraría en la vida de los españoles, asociados a un documento y número intransferibles que les hace únicos, siempre con tres señas de identidad icónicas: huella, firma y foto.

IDENTIDAD, SEGURIDAD y SERVICIO, puntales vertebradores del DNI de una España en blanco y negro, se consolidaron en su progresiva reconversión, y hoy es el documento identificativo por antonomasia. Desde 1985, Policía y FNMT, en su producción, potenciaron seguridad y servicio, y colocaron al poliédrico DNI español a la vanguardia tecnológica en factura y multifuncionalidad para la ciudadanía, referente que roza la excelencia, reconocido internacionalmente.



Precedentes Históricos

La política absolutista de control impulsó el Catastro de Ensenada o los censos de población, que aseguraban contribuyentes y soldados. En 1782 Carlos III creó la superintendencia General de Policía de Madrid, restablecida por Carlos IV en 1807, y Bonaparte introdujo "cartas de seguridad". El precedente de la Policía es la Real Cédula de creación de la Superintendencia General de la Policía del Reino (1824), competente en identificación.

Hasta el XX se trabajó en un único documento de identidad, sin éxito. Los fedatarios, ayuntamientos, diputaciones o párrocos generan una variada tipología documental identificativa: salvoconductos, certificados de nacimiento, carnets profesionales, o militares..., que se multiplican durante la Guerra Civil. Las dos zonas produjeron sus salvoconductos o tarjetas de identidad para controlar el territorio.

Nace el DNI

En los años 40, para acreditar la identidad valían aún las Cédulas Personales o salvoconductos, y nuevos documen-

tos emanados por el Régimen: cartillas de racionamiento, carnets de Falange, Sección Femenina, Sindicato Vertical, Servicio Social y militar, certificados de adhesión al Régimen...

Por Decreto de 2-III-1944 se creó el DNI, ya con carácter nacional, como intransferible, inmutable e infalsificable. Lo trascendente es que se atribuyeron

las competencias de su expedición a la Dirección General de Seguridad. La autarquía y miseria de la posguerra dilataron siete años el proceso de implantación, hasta 1951, año en que se inició la expedición del DNI. El primer modelo fabricado por Rieusset (Sutnai) era verde y estuvo en vigor hasta 1961. Para Ifni, Guinea y Sahara fue rojo.



Franquismo y desarrollismo

En 1962 se cambió al DNI azul. En la España franquista, anclada en sus estructuras políticas, el nuevo DNI acompañó a los españoles durante el desarrollismo y tardofranquismo, en las dinámicas de cambio social y por delante del Régimen.

Del DNI azul hubo cuatro modelos, conservándose el sistema de archivo por género y color: rojo-mujeres y negro-hombres; y los equipos urbanos y rurales. La obligatoriedad introdujo el carnet en la vida de las familias, y la evolución social varió sus campos, mientras se luchaba contra las falsificaciones, de las que resultaron excelentes las del PCE, realizadas por Malagón y "el equipo de paso". Desde 1951, y también en décadas siguientes, las oficinas del documento fueron espacio profesional femenino, ligando históricamente Mujer y DNI.



Transición y democracia

En la transición hubo alternancia en la factura del DNI, pasando en 1980 de Rieusset a Gáez. Los policías eran ciudadanos, parte de aquella sociedad cambiante, y protagonizaron dinámicas de cambio policial, abordando análisis globales del Servicio del DNI, con propuestas de reconversión.

El carnet, clave en las elecciones libres para votar, mejoró en factura y seguridad. En 1985 se otorgó su fabricación a la FNMT que, con la Dirección General de la Policía, garantizarían el proceso. Se sacó un DNI semejante al anterior, aunque ya trabajaban en su renovación ante los retos derivados de la informática. El de 1990 aportó medidas de alta seguridad, y fue el primero informatizado, facilitando expedición y multifuncionalidad. Un DNI para la democracia.

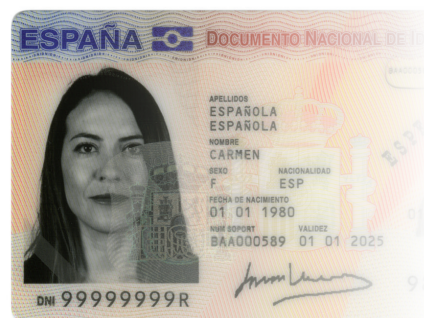


Punto cero

En 2006 la FNMT-RCM lanzó la versión 1.0 del DNI electrónico, que supuso en España una verdadera revolución en el concepto de documento de identidad. Su evolución condujo a la actual versión 3.0 en 2015, y fue premiado como el mejor documento de seguridad de Europa un año después.

El DNLe, es además, la llave para el acceso a multitud de servicios de la era digital, identificando al ciudadano de modo seguro en la red, gracias al desarrollo de múltiples Apps.

Pero la colaboración establecida entre la FNMT-RCM y el Cuerpo Nacional de Policía no termina en el momento presente, sino que se proyecta hacia el futuro, trabajando en proyectos como el DNI Exprés y el DNLe 4.0, y anticipándose a las necesidades de los ciudadanos. ■



Entrevista con María Dolores Herrera, Comisaria de la Exposición



La Comisaria de la exposición, profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid y coordinadora del programa de Historia de la Universidad de Mayores para los Colegios Profesionales, es una experta museógrafa. Compagina su labor docente con la coordinación de un museo abierto y de numerosas exposiciones temporales. Esta vez ha diseñado, con maestría, una muestra que nos permite hacer un recorrido por una historia común, a través de un pequeño documento, el DNI, que acompaña a los españoles desde 1944.

¿Cómo surge esta exposición?

La idea surge del Comisario Jefe de la División de Documentación de la Policía, que plantea que no se haga una conmemoración doméstica, sino con proyección académica. Celebramos los 75 años de la publicación en el Boletín Oficial del Estado del decreto que recoge la creación del DNI: el primer documento de identidad civil, igual para todos los españoles, y emitido por el Estado y no por ins-



tituciones locales. Esto es muy importante. Nació bajo la tutela de la Policía, y así ha quedado asociado para siempre. Yo les presenté un proyecto que fue aprobado, y en este apartado tengo que resaltar y agradecer el papel de las muchas instituciones que están implicadas y que han apoyado esta conmemoración.

¿Cuál ha sido su tarea en esta exposición?

Para mí era muy importante mantener un discurso histórico, pero también había que hacer un plan museológico, el museográfico y la selección de fondos, además de los textos de la exposición y las cartelas. Pero para poder hacer todo esto hay que investigar previamente. Ese trabajo ha sido muy exhaustivo y los resultados han superado mis expectativas.

¿Por dónde empezó esa investigación?

Comencé en el archivo del DNI que existe en la División de Documentación de Canillas, donde están depositadas las hojas auxiliares, las fichas en la que están guardados los datos de los ciudadanos hasta que se produce la informatización; es decir, desde el año 1951, en que se empiezan a expedir estos documentos, hasta los años 80. Después, en el archivo del Ministerio del Interior, en la Hemeroteca Histórica del Diario ABC, en la biblioteca de la Escuela de Policía de Ávila, y en archivos y colecciones privadas. Por cierto, no me puedo olvidar del archivo histórico del Partido Comunista de España que está ubicado en la biblioteca Marqués de Valdecilla de la UCM. Allí custodian fondos especialmente interesantes.

¿Cuál ha sido el hilo conductor de la muestra?

Desde el primer momento, pensé que ese hilo conductor debería partir del propio documento. Me pregunté cómo los españoles nos acreditábamos antes de la puesta en marcha del DNI. Se investigaron los precedentes y su devenir histórico y lo primero que me encuentro es que los españoles están ahí, detrás de cada documento; por eso la hemos titulado así: “El DNI y los españoles. 75 años de historia común”. Porque este documento, aparentemente pequeño, alberga una información que ha permitido presentar transversalmente muchas cuestiones y exponer escenas de nuestra historia. Por ejemplo, el analfabetismo de esos años; o la figura de la mujer, en un momento en el que nuestra presencia profesional era muy reducida, pero ellas estaban en todas las oficinas del DNI, tal y como podemos ver en la exposición. En definitiva, seguimos una cronología histórica y política, pero utilizamos el DNI y los indicadores que nos ofrece para entrar en un trabajo museográfico de tono social.

“Hemos diseñado una muestra para todos los públicos, incluidos los alumnos”

Una forma interesante de captar cómo evoluciona la sociedad española en esos años.

Efectivamente. Los españoles van evolucionando, superando una guerra civil, resistiendo con el paso de las décadas: son ciudadanos que transitan hacia la democracia juntos y que van evolucionando, tal y como lo hace el DNI en su funcionalidad.

Por cierto, ¿cómo se recibe por los ciudadanos el DNI en los primeros años de vigencia?

La aplicación del DNI empieza con cierta resistencia social, porque se pensaba que era una herramienta de control por parte del Régimen franquista, al estilo, por ejemplo, de las cartillas de racionamiento o los carnets de Falange y Sección Femenina. De hecho, aunque teóricamente era obligatorio, no lo era de facto, y las estrategias del gobierno con ese primer DNI azul –vigente desde 1951 hasta 1959–, no tienen mucho éxito. Eso supuso que se pasara de la discrecionalidad a la obligatoriedad y que se creara el DNI azul, en 1962.

¿Cómo ha funcionado la exposición?

Es una exposición abierta al gran público. De hecho, me gusta decir que “se ha triturado” mucho la información para que puedan verla desde estudiantes hasta personas mayores. Por cierto, los mayores se identifican en los libros de familia o las cartillas de racionamiento expuestas, y en el diorama en el que reproducimos las oficinas del DNI de los años 50 y 60. El contenido completo de la investigación se va a publicar en una edición conmemorativa, de carácter científico, en la que se recogerán las aportaciones de personas que han participado muy activamente en esta conmemoración.

La exposición de La Casa de la Moneda en Madrid termina a primeros de año, pero tiene carácter itinerante.

Efectivamente, la Dirección General de la Policía decidió llevarla a algunas Jefaturas Superiores de Policía de España. A partir de enero se va a hacer itinerante y, previsiblemente, comenzará por la ciudad de Barcelona. ■

AURORA CAMPUZANO

ENTIDADES ORGANIZADORAS:

Ministerio del Interior ■ Dirección General de la Policía y División de Documentación de la Policía.

ENTIDADES COLABORADORAS:

Fábrica Nacional de Moneda y Timbre ■ Museo de la Real Casa de la Moneda ■ Universidad Complutense de Madrid.

Los educadores solicitan la Grafología en su formación

ADORACIÓN GARCÍA MARTÍNEZ

Profesora de Secundaria y Bachillerato en el colegio "Fundación Caldeiro" y perito calígrafo

En los últimos cursos realizados en el CDL de Madrid sobre "Grafología para docentes, niveles I y III", los educadores tienen ansia por descubrir y aplicar la Grafología con nuestros alumnos y proponen que se siga investigando. Los propios educandos vienen participando con interés en algunos talleres a finales de curso desde el centro donde imparto mi labor docente.

Los contenidos tratados en los cursos del CDL han sido diversos y muy acordes con los tiempos: ¿Os habéis planteado cómo detectar a un acosador en el aula a través de sus escritos? ¿Y si el acosador no se reconoce culpable? Existe la prueba de la verdad grafopsicológica, creada y aplicada por Francis-

co Viñals Carrera, basada en la *Grafología emocional* de Honroth y desarrollada en su obra *Psicodiagnóstico por la escritura y Documentos en los Servicios Secretos*.

¿Y cómo es el perfil del acosador y el de la víctima y su reflejo en la escritura? Mientras en el grafismo de la víctima se perfilan alrededor de 12 ítems valorativos y muy precisos, el acosador intenta esconderse, pero le delatan 32 rasgos gráficos (uno solo no es significativo, pero si cumple a partir de un 80-85%).

¿Sería posible plantear Grafoterapia para acosador y acosado? Parece una utopía, pero realizando los pasos precisos, por separado en la primera etapa y siempre que sea aceptada por ambas partes, los resultados pueden ser extraordinarios.

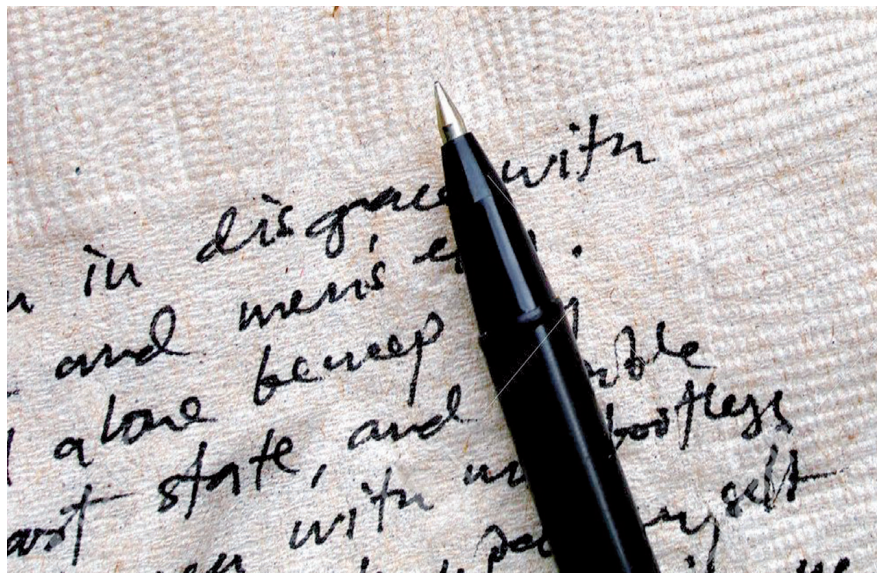
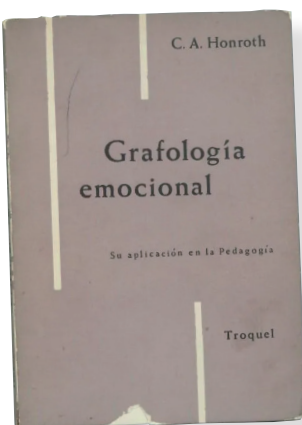
¿Y descubrir al líder en el aula? Los líderes suelen ser comunicativos, extrovertidos, abiertos, amigables, revelan autoconfianza, firmeza y control de las

situaciones, pero también se relacionan con la capacidad de manipulación. Podemos distinguir entre líderes autoritarios y líderes conciliadores; sus grafías pueden coincidir en algunos rasgos como que sus textos resulten claros, legibles y organizados, así como que respeten los márgenes y espacios entre líneas y palabras o que la presión en sus grafías sea firme, uniforme y sin fluctuaciones; sin embargo, otros aspectos son propios de cada subtipo: por ejemplo, en los autoritarios, su escritura es hiperligada, mientras que en los conciliadores es agrupada (de 2 en 2, de 3 en 3 letras...),

en guirnalda y con óvalos abiertos por arriba.

También la numerología y su significado grafológico ha sido abordada: En Grafología el significado de los números está en relación con el dinero y los bienes materiales. ¿Qué estudia al respecto? Si están bien o mal ejecutados, su distribución y organización en la página, si forman líneas horizontales o sinuosas, las distancias regulares o irregulares entre ellos, si presentan rasgos accesorios, si son grandes o pequeños, si los trazos son firmes o débiles...

Independientemente, a cada número se le otorga un significado simbólico: así, el número "1" (cuerpo en pie) se relaciona con el instinto de asociación, el grado de madurez personal y la imagen que cada uno tiene de sí mismo; el número "2" atañe a la relación de pareja, la necesidad de contacto y entrega, la comparación con el otro; del mismo modo, implica dualidad: bien/ mal, masculino/ femenino, día/ noche... Y así sucesivamente. Las cifras se analizan paralelamente a las letras, siguiendo los mismos aspectos gráficos y en relación con el texto, firma y rúbrica.



Los docentes deberíamos estar alerta a aquellos trazos defectuosos o exagerados y a las alteraciones en la distribución del espacio gráfico en los escritos de nuestros alumnos. Un solo signo no es determinante, pero varios pueden ser indicios de alguna patología: letras disociadas, fragmentaciones, pastosidad y congestión, con trazos sucios y óvalos y bucles llenos de tinta, torsiones en el recorrido de una letra, temblores, inclinación sinistrógrica muy tumbada, rarezas en la distribución de márgenes y blancos, excesiva ornamentación, letras bizarrras o extravagantes, dimensiones desproporcionadas (por muy grandes o muy pequeñas), presión inadecuada (por muy fuerte o muy débil), omisión de puntos de "i" y signos gráficos de puntuación, que denotan negligencia ortográfica, fallos de memoria y atención.



La "inteligencia emocional" en la escritura:

Cuando allá por el año 1995 Daniel Goleman dio a luz su libro *Inteligencia emocional*, solo algunos docentes innovadores y con verdadera vocación nos lanzamos como locos a leer su obra y a realizar cursos sobre el tema. Aquel visionario abrió las puertas de lo que hoy se ha convertido en proyecto de formación obligatoria para toda la comunidad educativa y en materia propuesta desde algunos centros. A la que fue obra de un cuerdo emprendedor por el que no muchos apostaban en su momento, hoy se le rinde tributo desde el ámbito educativo. Actualmente, nadie cuestiona que es fundamental que un alumno no solo reconozca sus emociones sino que también aprenda a gestionárselas.

La inteligencia emocional ha llegado a la Grafología para quedarse. Tanto las habilidades de comunicación, como las sociales, las matemáticas, las espaciales, que hacen del ser humano un gran comunicador, estratega, líder, docente, político... tienen su reflejo en la escritura. Uno de los mayores indicios de la inteligencia humana es la capacidad de adaptación al medio, siendo capaz de superar traumas emocionales, ansiedad, estrés.

Decía D. Goleman que una persona con inteligencia emocional está avocada al éxito. La escritura refleja no solo lo obvio sino también lo oculto de la persona, lo reprimido. Así, la Grafología permite detectar aspectos gráficos que alertan sobre miedos, traumas, conflictos y obsesiones.

Los *lapsus calami* o lapsos emocionales que quedan plasmados en el escrito vienen dados por algún acontecimiento, positivo o negativo, que nos ha impactado, y se refleja bajo la forma de anomalías gráficas, que suponen una dificultad de adaptación al medio.

Mediante el reconocimiento de esos "conflictos" y la voluntad de cambiar, la autodisciplina da sus frutos. La Grafología Emocional, a través de la Grafoterapia, es una técnica de crecimiento y cambio personal que deviene en un estado de bienestar de la persona.

Tanto las aptitudes sociales (motivación, empatía, habilidades sociales) como las

Llevamos analizadas múltiples tendencias actuales en la escritura de los adolescentes y su correspondiente significado grafológico. Los docentes nos quejamos de la ilegibilidad de ciertas palabras en sus escritos. Es conveniente saber explicarles por qué escriben así y qué nos quieren dar a entender con ello.

personales (autoconocimiento, regulación emocional, autoestima) muestran un conjunto de tips en la escritura. Por ejemplo, la autoestima y conciencia de uno mismo se basa en la apreciación realista de la propia valía y, en un escrito, se refleja en: escritura de tamaño medio, sencilla y sin ornamentos, legible, presión firme, sobre todo en los trazos verticales, líneas horizontales (ni ascendentes ni descendentes), originalidad en algunos gramas (lo cual denota naturalidad en la persona). La empatía, esa capacidad de ponerse en el lugar del otro, previendo conflictos, traumas, necesidades de la otra persona, en el escrito se plasma en: predominio de la curva sobre el ángulo, escritura ligada o agrupada, de inclinación hacia la derecha, con óvalos abiertos por la parte superior derecha, líneas ligeramente ascendentes, margen derecho muy pequeño o inexistente, puntos de "i" y travesaños de "t" ligeramente adelantados. ■

Algunos vaticinan la desaparición de la letra manuscrita; sin embargo, escribir a mano aporta numerosos beneficios, sobre todo a los niños. La escritura manuscrita, a diferencia de la realizada con teclado, obliga al cerebro a:

- ▶ Aprender la forma correcta y única de coger el útil de escritura.
- ▶ Diferenciar cada uno de los trazos (iniciales o ataques, finales o remates; fundamentales y accesorios), letras que se desarrollan en el cuerpo medio o caja de escritura, hampas o astas, jambas o pies, mayúsculas y minúsculas, letras y números.
- ▶ Reconocer visualmente las letras y ser capaces de reproducirlas.
- ▶ Distinguir las letras sueltas e integradas en las palabras.
- ▶ Desarrollar una velocidad y ritmo constante en la escritura.
- ▶ Favorecer un grado de presión adecuado, índice de su nivel de energía vital o libido.
- ▶ Ligar o agrupar las letras, que a su vez provoca mayor dinamismo en los trazos.
- ▶ Interiorizar y retener el tamaño más correcto y las ventajas de la inclinación de la letra cursiva.
- ▶ Organizar lo escrito en la página, guardando los correspondientes márgenes, así como las distancias entre palabras y líneas.
- ▶ Entrenar el cerebro para un rendimiento óptimo.
- ▶ Desarrollar una especialización por áreas que integran el razonamiento, la lógica, el control del movimiento y de la motricidad fina.
- ▶ Ser coherentes entre lo que piensan, lo que hacen y cómo lo hacen.
- ▶ Activar el funcionamiento neuronal.
- ▶ Disfrutar al escribir como si "dibujaran" las letras.
- ▶ Conceder a la escritura una personalidad propia, cuya idiosincrasia caracteriza a la persona.




Las diferencias entre las firmas de Obama y Trump también delatan sus opuestas formas de liderazgo.



RETRATO DE UN CAMBIO DE ÉPOCA EL IMPRESIONISMO Y LA FOTOGRAFÍA

RAFAEL GARCÍA ALONSO. Universidad Complutense de Madrid

Suele considerarse el Impresionismo como un estilo agradable cuyas obras, o reproducciones de las mismas, pueden destinarse a usos decorativos. Por otra parte, nuestro mundo, desde la publicidad hasta la comunicación mediante redes sociales, sería impensable sin la fotografía; numerosos espacios expositivos se dedican actualmente a ella. Sin embargo, el reconocimiento de ambas realidades como parte de las artes no fue fácil. Por el contrario, tuvieron que pugnar por su aceptación en el mundo artístico oficial. La fotografía fue presentada públicamente en la Academia de Ciencias en 1839 como invento cuya fidedigna y aún incipiente reproducción de la realidad auguraba su carácter instrumental para la documentación y las prácticas científicas.

Gustave Caillebotte. *Vista de tejados (efecto de nieve)*, 1878. (View of Rooftops, Snow Effect). Óleo sobre cartón. 60 x 72,4 cm. Arp Museum Bahnhof Rolandseck / Sammlung Rau für UNICEF, Remagen.

CAPTAR LA MODERNIDAD

En su inicio fue considerada como un producto industrial cuyas posibilidades artísticas no parecían manifiestas, si bien quizá veinte años no sean demasiados para que también le fuera reconocido su estatus artístico en las exposiciones oficiales (1859). Antes, en 1850, el autodenominado pintor-fotógrafo Gustave le Gray (1820-1884) había sido rechazado en un salón estatal artístico al considerarse que la fotografía no debía ser incluida entre las bellas artes. También es bien conocido cómo la denominación "impresionista" procede del juicio despectivo formulado por un crítico de la época al referirse al cuadro de Claude Monet (1840-1926) *Impresión, sol naciente*, integrante de una presentación autodenominada de artistas independientes —entre ellos Cé-



Eugène Boudin. *Puerto de Brest*, 1870. (Harbor of Brest) Óleo sobre lienzo. 47,6 x 65,4 cm. Portland Art Museum. Legado de Charles Francis Adams.



Gustave Le Gray. *La gran ola, Sète*, hacia 1856-1857. (The Great Wave, Sète) Papel a la albúmina encerado a partir de dos negativos de vidrio al colodión húmedo. 34,3 x 41,8 cm. Collection Société française de photographie (SFP), París.

zanne, Degas, Renoir, Pissarro, Sisley, Morisot- que plantaban cara al Salón oficial, y que perseguía conquistar un lugar bajo el sol. Sin embargo, ambas prácticas no solo son definitorias de la modernidad que se consolida en la segunda mitad del siglo XIX, sino que han transformado nuestra concepción del arte –qué se entiende por arte- y nuestros modos de relacionarnos con la realidad.

El Impresionismo y la fotografía no solo nacieron en la modernidad del último tercio del siglo XIX, sino que contribuyen a dotarla de una sensibilidad determinada; la captan al tiempo que la constituyen. Revolucionan los temas que tratan –incorporando los modos de vida burgueses, las estaciones de tren o el cuerpo en danza– y, sobre todo, *cómo* los tratan. Propugnan un cambio en los modos de percibir la realidad. Nos enseñan a mirar de otro modo, tal como se pone de manifiesto cuando decimos que un cuadro adopta un planteamiento fotográfico o cuando hablamos de una comprensión impresionista de la realidad. Más allá del despecho que podrían sentir por haberse visto rechazados por las instituciones académicas, el éxito de los impresionistas y de la fotografía deriva de su capacidad de enlazar y desempeñar un papel en el cambio de época que suponía la modernidad.

El primer gran cambio de los artistas impresionistas consiste en romper con las convenciones vigentes que se daban en la enseñanza académica –temas históricos o mitológicos, composiciones orgánicas, dibujo extremadamente correcto–. Salieron del estudio y desarrollaron su arte en la naturaleza, *au plein air*. En 1866, el solo tangencialmente impresionista Paul Cézanne (1839-1906) escribe a su ami-

“EL ÉXITO DE LOS IMPRESIONISTAS Y DE LA FOTOGRAFÍA DERIVA DE SU CAPACIDAD DE ENLAZAR CON EL CAMBIO DE ÉPOCA QUE SUPONÍA LA MODERNIDAD”

go el escritor Émile Zola: “Tú sabes que ninguno de los cuadros que se pintan en el interior, en el estudio, serán nunca tan buenos como las cosas que se hacen en el exterior”. Sin embargo, tal propósito es arriesgado. La naturaleza, y la realidad en su conjunto, cambia incesantemente. En el mismo año, el poeta y ensayista Charles Baudelaire (1821-1867) sintetiza la modernidad como “lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente”. Cualidades advertibles tanto en la ciudad metropolitana de la que París constituye el arquetipo como en esa naturaleza que, ahora, gracias al ferrocarril, es fácilmente accesible. El anterior sentimiento de solidez del mundo es sustituido por el de *cambio permanente*. Por eso, en las artes plásticas se pasa de representar cuerpos sólidos, estáticos, como los que se podía ordenar en el estudio, a captar lo fugitivo escogiendo momentos significativos. Es más, lo que se pretende aprehender es el movimiento mismo y los efectos lumínicos. Valga como anécdota que incluso Claude Monet pinta a veces subido en una barca.

Por otra parte, de modo complementario con el anterior, el acento se pone sobre la subjetividad humana. Puesto que ya no se confía en la existencia de un mundo exterior al sujeto fijo, el hombre moderno vive e interpreta el mundo en función de las reacciones que experimenta en su interioridad. A este fenómeno el filósofo y

sociólogo alemán Georg Simmel (1858-1918) lo denominó hacia 1905 *psicologismo*: se produce “la disolución de todo elemento sólido en el elemento fluido del alma, de donde ha desaparecido toda sustancia y cuyas formas no son más que formas de movimientos”. Los impresionistas son certeros al reflejar este cambio de época. En efecto, ellos no aspiran a representar una supuesta realidad exterior

al sujeto, sino el modo en el que este percibe su contexto. El pintor no se halla, como en el modelo renacentista, firmemente asentado frente al cubo imaginario en el que se desarrolla una escena, sino que observa desde posiciones excéntricas. En sus vistas urbanas, tomadas desde un punto de vista elevado, como podría ser la habitación de un hotel, Camille Pissarro (1830-1903) o Gustave Caillebotte (1848-1894) no ven las figuras nítidas de una persona o de un carruaje, sino manchas difusas que se mueven de un lado a otro. Pero al captar esta transitoriedad insustancial están reflejando los rasgos definitorios, sustanciales, de la modernidad. De modo análogo, frente a lo organizado en torno a un centro, los artistas impresionistas valoran lo fragmentario. Así lo logra de modo especialmente destacado Edgar Degas, tanto en sus cuadros como mediante sus esculturas en bronce de bailarinas. En definitiva, como señalábamos al comienzo de este apartado, los impresionistas reflejan y al tiempo promueven un nuevo tipo de sensibilidad: móvil, descentrada, incompleta. Pero pasado el periodo de sorpresa que este *nuevo sistema de integración de las percepciones*

Camille Pissarro. *Boulevard Montmartre, Mardi Gras*, 1897. Óleo sobre lienzo. 65,1 x 81,3 cm. The Armand Hammer Collection, Donación de Armand Hammer Foundation. Hammer Museum, Los Angeles.





Edgar Degas. *Bailarina basculando (Bailarina verde)*, 1877-1879. (Swaying Dancer (Dancer in Green)) Pastel y gouache sobre papel. 64 x 36 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, Madrid.

“EL ANTERIOR SENTIMIENTO DE SOLIDEZ DEL MUNDO ES SUSTITUIDO POR EL DE CAMBIO PERMANENTE”

nes ocasiona, el espectador reconoce en el artista al médium que le otorga la ilusión de reconocerse a sí mismo en tanto observador potencial que mira desde un balcón o un palco. O que, como Monet, contempla la catedral de Rouen en peculiares momentos del día de distintas estaciones del año. El pintor está donde yo podría estar. Mira como yo podría mirar si tuviera la habilidad de plasmar esa belleza de la luz confortando este trozo de la realidad. De esta forma, el artista, capta y al mismo tiempo construye el aquí y ahora, la fugaz instantaneidad, característica de

Charles Marville. *Boulevard Saint-Germain*, 1875-1877. Papel a la albúmina a partir de negativo de vidrio al colodión húmedo. 23,8 x 36,6 cm. Bibliothèque historique de la Ville de Paris.



Eadweard Muybridge. *Mujer bailando, en Locomoción animal*, lámina 189, 1887. (Woman Dancing, in Animal Locomotion, plate 189) Fototipia. 19 x 41,2 cm. Victoria and Albert Museum, Londres.

la modernidad. ¿Y a qué se puede aplicar esta sensibilidad? A cualquier momento vivido en el día a día: al bosque, al mar, a las diversiones, a los monumentos, a la corporalidad... Cada uno de esos ámbitos se ofrece al pintor y al fotógrafo para ensayar, experimentar y crear efectos lumínicos y encuadres peculiares.

LA CONVERGENCIA CON LA FOTOGRAFÍA

A la hora de considerar las relaciones entre el Impresionismo y la fotografía, es significativo que fuera en 1874, en el estudio del reputado fotógrafo conocido como Nadar (1820-1910), donde tuviera lugar la primera exposición de los impresionistas; previamente rechazados por el Salón de la Academia. Al hacerlo, se hacía un desafío a esta institución. Se trataba también de una alianza que ponía de manifiesto el cambio de planteamientos de fondo que hemos presentado en el apartado anterior. Sin embargo, se producía un paradójico entrecruzamiento. La fotografía, que aspiraba a obtener su reconocimiento como arte, parecía más osada y avanzada que la pintura impresionista a la que parecía prestar sus modos de delimitar la realidad. Nos hemos referido anteriormente a los puntos de vista elevados usados por Pissarro o Caillebotte, los cuales podían encontrar su colmo en el ascenso en globo que Nadar había protagonizado en 1858 obteniendo las primeras fotografías aéreas de la historia.

Cuando nos fijamos en las fechas de imágenes fotográficas y pinturas que pueden ser puestas en relación entre sí por la proximidad de sus propuestas, la conclusión es clara: las imágenes foto-

gráficas fueron tomadas bastante o mucho antes. En 1838, Louis-Jacques-Mandé Daguerre presenta en el *Boulevard du Temple*, el primer daguerrotipo en el que aparece una persona. Su punto de vista es el adoptado entre otros por Pissarro en muchos de sus bulevares. En fotos muy tempranas aparecen tejados. Un tema aparentemente insignificante que protagoniza, por ejemplo, la magnífica *Vista de tejados (efecto de nieve)* realizada por Caillebotte en 1878. Veamos otros ejemplos. En 1851, se crea una Comisión de Monumentos Históricos que encarga a fotógrafos como Édouard Baldus realizar un inventario de los mismos, incluyendo ya sea obras de ingeniería de la época, como puentes o viaductos, ya sea del pasado, como iglesias o catedrales. Los pintores, por su parte, toman frecuentemente estos mismos motivos.

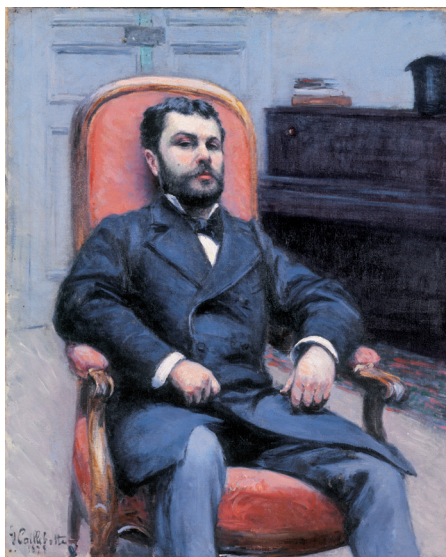
“LA FOTOGRAFÍA ERA ACUSADA DE PRÁCTICA MECÁNICA CAPAZ DE DEGENERAR EL GUSTO COLECTIVO”

Los treinta y un lienzos que forman la serie dedicada a la catedral de Rouen fueron ejecutados por Monet entre 1891 y 1894. Dos acusaciones complementarias se cernían en el ambiente. Por un lado, la fotografía consistiría en una *práctica mecánica*, desprovista de espíritu y crecientemente puesta al servicio de cualquiera. En efecto, los primeros equipos fotográficos eran muy voluminosos y difíciles de trasladar, pero en la década de los noventa la empresa Kodak comercializará aparatos transportables y ligeros –“usted aprieta el botón, nosotros hacemos el resto”, era el

“LO QUE ESTABA EN JUEGO ERA EL RECONOCIMIENTO O NO COMO ARTE TANTO DE LA FOTOGRAFÍA COMO DE LA PINTURA IMPRESIONISTA”

eslogan— que estimulaban, como ha recordado Patricia Alarcó, el surgimiento de una fotografía doméstica *amateur*. La segunda acusación, dirigida a los pintores, incidía en su *falta de originalidad*, ya que se estarían sirviendo, subrepticamente o no, de fotografías no solo como recurso mnemotécnico, sino mediante procedimientos como el uso de cuadrículas para transplantarlas al lienzo. Por tanto, mientras que la fotografía era acusada de no ser arte, la pintura impresionista era denunciada por seguir servilmente los procedimientos de la primera convirtiéndose ella misma en práctica adulterada. De nuevo, Baudelaire tomó el protagonismo poniendo de relieve dos riesgos de la fotografía. Mediante el primero, actualizaba la crítica platónica a las artes plásticas como mera reproducción pasiva de la realidad. En su opinión, el daguerrotipo primero y la fotografía después consistirían en copias frías y mecánicas de lo existente. El segundo consistía en la contribución de la fotografía a la *degeneración del gusto colectivo*. Por una parte, porque —escribe en 1865 en una carta a su madre— se invitaría al espectador a considerar buenas imágenes aquellas que, en virtud de su extremado realismo, incluso resaltando los defectos del rostro, sofocarían la imaginación y el misterio. Por otra, porque los artistas se dejarían pervertir por el gusto vulgar del público de masas —siempre propenso a deleitarse en el realismo— hasta el punto que se correría el riesgo de identificar las búsquedas artísticas con la persecución de la exactitud.

En tales críticas lo que estaba en juego era algo muy importante, a saber: el reconocimiento o no como arte tanto de la fotografía como de la pintura impresionista. El propio Baudelaire, en 1850, en su crítica a la *mimesis* pasiva, ofrecía una alternativa. Frente a la mera copia exacta, “el ojo corrige”. Es decir, el verdadero artista no se limita a copiar la realidad, sino que la *interpreta*, como escribió en los años setenta el profesor Horace Lecoq de Boisbaudran, a través de su sentimiento y de su genio. No pueden extrañar, por ello, dos reacciones orientadas al mismo objetivo: la de los fotógrafos que corregían por diversos procedimientos el exce-



Gustave Caillebotte. *Retrato de Richard Gallo*, 1878. (Portrait of Richard Gallo). Óleo sobre lienzo. 80 x 65. cm Fondation de l'Hermitage, Lausana. Depósito de una colección privada.



Edgar Degas. *Pierre-Auguste Renoir y Stéphane Mallarmé*, 1895. Papel a la gelatina de plata. 39,1 x 28,4 cm.

so de exactitud de sus tomas; y la de los pintores impresionistas que, pese a recurrir instrumentalmente a la fotografía, inciden en el carácter propiamente pictórico de sus composiciones. Pongamos algunos ejemplos. El, como ya hemos adelantado, autodenominado reveladoramente pintor-fotógrafo Le Gray es considerado como uno de los precursores de la instantánea fotográfica, gracias a sus exitosas y nítidas fotografías de paisajes. Ahora bien, uno de sus recursos habituales consistía en fundir en el laboratorio y retocar manualmente negativos separados de la tierra y del mar. En todo caso, pues, dos instantáneas manipuladas. Por su parte, en la década de los noventa, los significativamente llamados fotógrafos *pictorialistas* imitaban en sus composiciones formatos habituales en la pintura realista. Pero, además, se fajaron en la búsqueda de recursos como el desenfoque o la eliminación o añadido en el laboratorio de elementos que otorgaran a sus fotografías aspecto pictórico. Por su parte, Edgar

Degas (1834-1917) practicó la fotografía, pero huyendo de la espontaneidad instantánea y sometiendo anacrónicamente a sus retratados a largas y estudiadas sesiones de posado. O él mismo, en sus representaciones de mujeres en el baño, adoptaba ángulos como el picado, o entraba en el espacio íntimo de las modelos al tiempo que se distanciaba de las fotografías de desnudos que seguían poses habituales en la historia de la pintura rayando en ocasiones la pornografía. ■

DATOS DE INTERÉS

Los impresionistas y la fotografía.

Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Fechas: 12 de octubre de 2019 a 26 de enero de 2020.

Comisaria: Paloma Alarcó, jefe de Conservación de Pintura Moderna del Museo Nacional Thyssen Bornemisza.

Número de obras: 66 oleos y obras sobre papel y más de 100 fotografías.

Bibliografía

Alarcó, Paloma (2009). *Los impresionistas y la fotografía*. Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

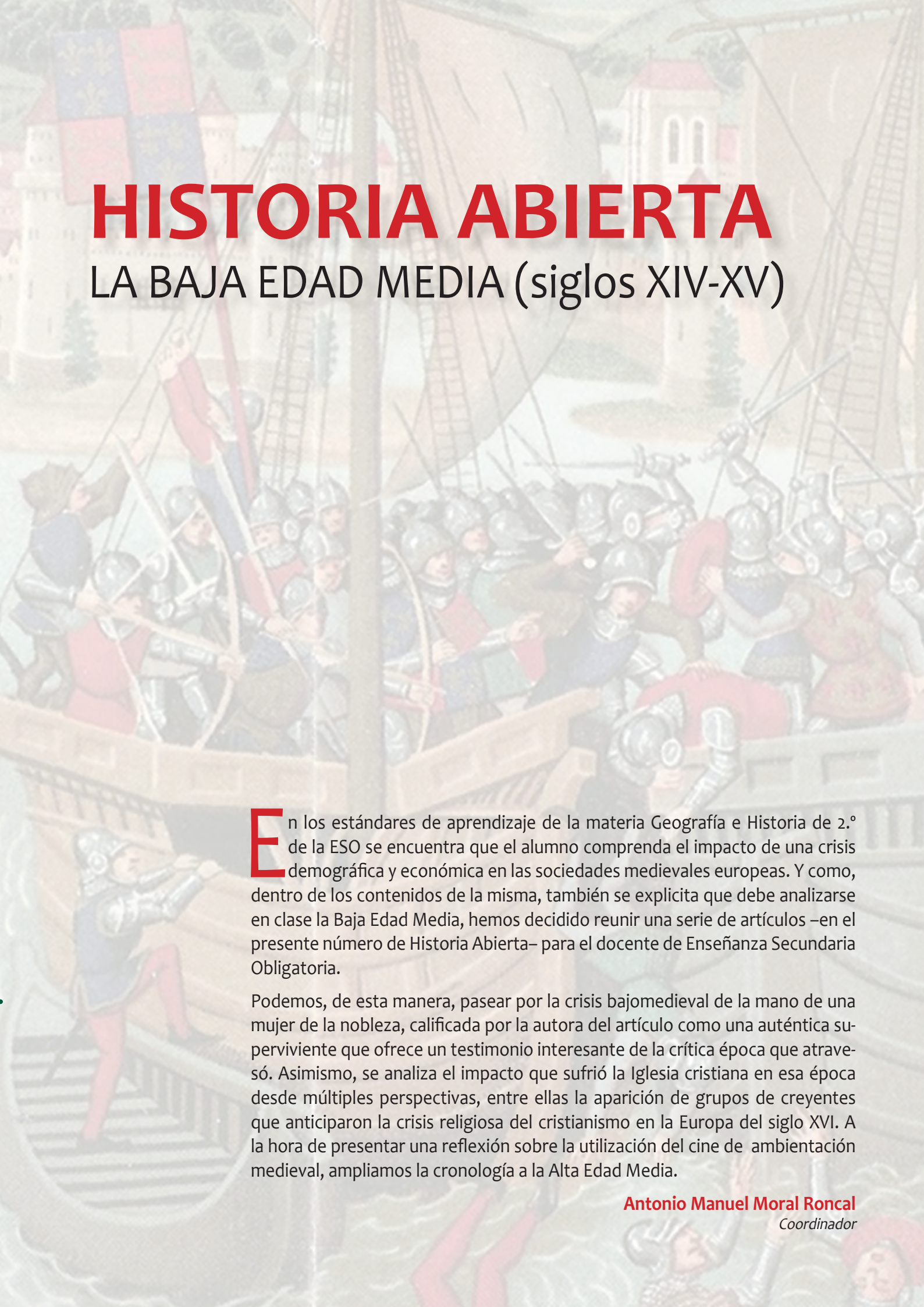
Coronado e Hijón, Diego (2005). *Una mirada a cámara: teorías de la fotografía, de Charles Baudelaire a Roland Barthes*. Sevilla: Alfar.

Francastel, Pierre (1990) *Arte y técnica en los siglos XIX y XX*. Barcelona: Debate.

Gombrich, Ernest (1992) *Historia del arte. Vol.III*. Barcelona: Garriga.

Scharf, Aaron (2005). *Arte y fotografía*. Madrid: Alianza Editorial.

Simmel, Georg (1988) “Sobre personalidades históricas”, en *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*. Barcelona: Península.



HISTORIA ABIERTA

LA BAJA EDAD MEDIA (siglos XIV-XV)

En los estándares de aprendizaje de la materia Geografía e Historia de 2.º de la ESO se encuentra que el alumno comprenda el impacto de una crisis demográfica y económica en las sociedades medievales europeas. Y como, dentro de los contenidos de la misma, también se explicita que debe analizarse en clase la Baja Edad Media, hemos decidido reunir una serie de artículos –en el presente número de Historia Abierta– para el docente de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Podemos, de esta manera, pasear por la crisis bajomedieval de la mano de una mujer de la nobleza, calificada por la autora del artículo como una auténtica superviviente que ofrece un testimonio interesante de la crítica época que atravesó. Asimismo, se analiza el impacto que sufrió la Iglesia cristiana en esa época desde múltiples perspectivas, entre ellas la aparición de grupos de creyentes que anticiparon la crisis religiosa del cristianismo en la Europa del siglo XVI. A la hora de presentar una reflexión sobre la utilización del cine de ambientación medieval, ampliamos la cronología a la Alta Edad Media.

Antonio Manuel Moral Roncal
Coordinador

Los herejes de Durango, crisis social y espiritual en la Baja Edad Media

Andrés Altés Domínguez
Universidad Autónoma de Madrid



Ejecución de Juan Hus en la hoguera

La crisis de la Iglesia, los cambios sociales y el crecimiento urbano, con todas las tensiones y contradicciones sociales que ello generaron, fueron el marco propicio para la aparición de movimientos heterodoxos en toda la Baja Edad Media europea, aspirando a la reforma de una Iglesia que se percibe siempre como corrupta y degenerada, lo cual también obligó al poder político y eclesiástico a desarrollar mecanismos represivos cada vez más efectivos. En ese contexto, surgieron los llamados “herejes de Durango”.

PROPUESTAS DE INTERPRETACIÓN

El movimiento herético de Durango de mediados del siglo XV ha sido un asunto escasamente tratado por la historiografía española hasta fechas relativamente recientes. Desde el siglo XVI, las referencias sobre el tema eran superficiales y apenas profundizaban en él. En el siglo XIX, comienza a interesar a algunos eruditos, pero será a lo largo del XX cuando la historiografía académica empieza a ocuparse del tema, proponiendo diversas explicaciones sobre su doctrina. Tenemos, en resumen, tres principales corrientes historiográficas sobre la naturaleza del movimiento herético de Durango, que durante las últimas décadas se han ido sintetizando: joaquinistas y *fraticelli* por un lado, herederos de la hermandad del Libre

Espíritu por otro, y precursores de la Reforma protestante. A continuación, vamos a resumir brevemente los rasgos que caracterizan cada una de las supuestas influencias propuestas por la historiografía para definir a los herejes de Durango.

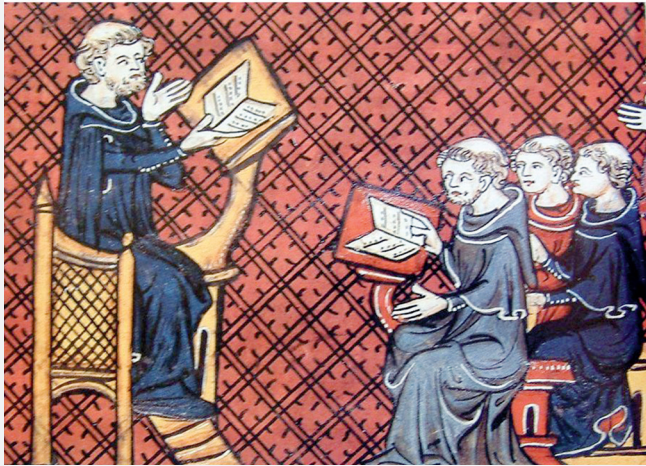
Joaquín de Fiore, aunque fue un personaje polémico, no llegó a caer en la herejía. Abad franciscano de Fiore, vivió entre los siglos XII y XIII, y Adeline Rucquoi lo compara con otros personajes de esa misma época que, como él, rozaron la heterodoxia por la novedad de sus aportaciones, como Hildegarda de Bingen o Ramón Lulio. Fue contemporáneo de otros muchos intelectuales del llamado “Renacimiento del siglo XII”, y como la mayoría de ellos, dos de sus principales preocupaciones fueron la Trini-



Grabado de Joaquín de Fiore.

dad y la Historia, ambos conceptos centrales en la filosofía de este autor italiano, que realizó una división de la Historia en tres épocas, identificando cada una de ellas con las tres personas de la Trinidad, retomando en realidad el modelo agustiniano (la época anterior a la ley, la época de la ley y la época de la gracia). La asociación de cada una de estas épocas con una persona de la Trinidad, aunque original, tampoco suponía una invención revolucionaria. Pese a ello, la promesa de una Edad del Espíritu Santo, ideal y justa, en la que no existiría el padecimiento, alimentó un cierto milenarismo latente en ciertos sectores de la orden franciscana, que se veían a sí mismos como renovadores espirituales del mundo. Fueron conocidos como “fraticelli” aquellos franciscanos rebeldes que, influidos en mayor o menor medida por las ideas joaquinistas, se volvieron hostiles contra la jerarquía eclesiástica.

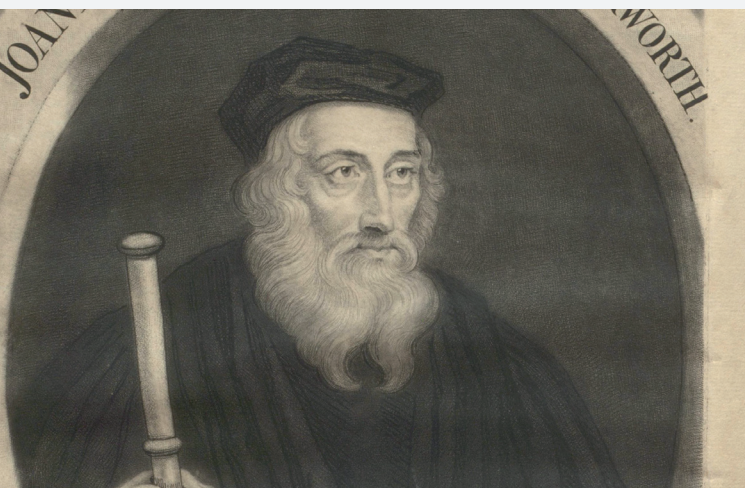
En segundo lugar, la hermandad del Libre Espíritu fue un difuso movimiento heterodoxo que se desarrolló en Italia y Centroeuropa durante el siglo XIV. No tenía una jerarquía, por tanto es difícil precisar su cronología, doctrina y área de expansión exactas. Historiográficamente se ha apuntado a dos teólogos de los siglos XIII y XIV que, por sus tendencias neoplatónicas y panteístas, pudieron influir en este movi-



Amaury de Bène.

miento, como fueron Amaury de Bène y el Maestro Eckhart. La hermandad del Libre Espíritu llevaba tan lejos el panteísmo que consideraba que el espíritu de Dios estaba presente en todas las almas, por tanto, al alcanzar un cierto nivel de comunión espiritual con Dios, ya no era necesario seguir la moral de la Iglesia ni obedecer a la jerarquía eclesiástica, dando lugar a todo tipo de excesos.

Por último, la historiografía considera como precursoras de la Reforma protestante a algunas herejías europeas bajomedievales, principalmente las encabezadas por John Wyclif en Inglaterra y Jan Hus en Bohemia. Ambas se desarrollaron entre finales del siglo XIV y comienzos del XV, coincidiendo cronológicamente, más o menos, con el cisma de la Iglesia occidental. Ambos centraron sus críticas en la riqueza de la Iglesia, aunque en el caso de Wyclif, su herejía tuvo además una base teológica fuerte, frente a la de Hus, cuyas tesis eran más eclesiológicas que teológicas y presentaban una menor elaboración. El ámbito de difusión de las tesis de Wyclif fue la universidad, mientras que en el caso de Hus, tuvo mayor peso la predicación popular. Ambos tuvieron problemas con la autoridad eclesiástica, aunque solo Hus fue condenado a la hoguera. Para Wyclif, las Sagradas Escrituras eran la fuente máxima de autoridad, por encima de la propia Iglesia y de-



John Wyclif.

fendía la lectura individual de la Biblia. Esta religiosidad más personal y su rechazo a la jerarquía puede entenderse dentro de la crisis de la Iglesia en aquel momento. Hus no llegó tan lejos como él en el ámbito doctrinal, pero era igualmente crítico con la jerarquía y riqueza de la Iglesia.

Actualmente, tanto Iñaki Bazán como García de Cortázar han descartado la influencia de Wyclif o del Libre Espíritu sobre los herejes de Durango, y proponen interpretarlo como un fenómeno con rasgos propios, pero enmarcado dentro del franciscanismo disidente.

CONTEXTO Y DESARROLLO HISTÓRICO

Aunque la herejía puede considerarse una constante en la historia del Cristianismo, la Baja Edad Media constituye un periodo de especial efervescencia de la disidencia religiosa en Europa. Tradicionalmente se han buscado en ello causas políticas, sociales y religiosas, como las guerras del siglo XIV, la gran epidemia de peste o el Cisma de Occidente, hechos que, por un lado, debieron crear una nueva sensibilidad religiosa entre la población y, por otro, pudieron minar su confianza en la Iglesia institucional. Aunque las herejías de los siglos XIV y XV presentan elementos comunes a otras herejías, sobre todo en el ámbito popular, como el milenarismo o las actitudes antijerárquicas, también presentan unos elementos comunes bien definidos doctrinalmente, como una defensa de la pobreza, de una religiosidad más personal y de una nueva organización de la Iglesia, de tipo más conciliar.



El triunfo de la muerte. Peter Bruegel. Museo de El Prado.

Dentro de estas herejías bajomedievales, enmarcamos en época ya tardía la herejía de Durango. Se desarrolló en las décadas centrales del siglo XV en la villa de Durango, dentro del señorío de Vizcaya, perteneciente a la Corona de Castilla. Sus líderes fueron un grupo de franciscanos encabezados por fray Alfonso de Mella, natural de Zamora. Este personaje tuvo problemas con las autoridades eclesiásticas durante toda la década de los treinta, a causa de sus predicaciones. En 1435 hubo de comparecer ante el Papa Eugenio IV y, tras un proceso de dos años, el pontífice acabó proponiendo a



Mella que abandonase la orden franciscana e ingresase en un monasterio benedictino o cartujo. Sin embargo, desoyendo tal propuesta, Alfonso de Mella se trasladó a Durango entre 1437 y 1439, y rodeándose de un grupo de franciscanos disidentes, comenzó su predicación allí. La documentación conservada nos permite comprobar la extracción social de los seguidores de Mella en Durango, que fue muy variada. Tanto miembros de la oligarquía local, como frailes, mercaderes, artesanos y pueblo llano que trabajaba en los talleres de la villa se encuentran entre sus seguidores. Aunque la herejía tuvo una dimensión más bien urbana, también en las zonas rurales que rodeaban la villa tuvo adhesión. En torno a 1441 debió iniciarse la represión eclesiástica de la herejía, que iría seguida de la represión civil por parte del rey Juan II, que comenzaría entre 1442 y 1444. Entre 1441 y 1442, Mella y algunos de sus seguidores huyen al reino nazarí de Granada.



Persecución de herejes en la Baja Edad Media.

La represión de la herejía se prolongaría aún a lo largo de la década de los cincuenta, ya durante el reinado de Enrique IV. En 1455, Mella le dirige desde Granada una carta al nuevo rey, pidiéndole que envíe eruditos y teólogos para hablar con él y demostrar que sus postulados no son erróneos. Sin embargo, la información sobre Mella durante su estancia en Granada, salvo por este documento, es desconocida. Solo sabemos que murió ejecutado en Granada, sin conocer la fecha exacta ni el motivo.

La doctrina manifestada por Mella es necesario encuadrarla, como ya señalamos antes, dentro de las tendencias disidentes del franciscanismo, que defendían una reforma de la orden acentuando el ideal de pobreza, pretendían extender también a toda la estructura eclesiástica y criticaban la jerarquía de la Iglesia y la propiedad privada. Su discurso tomaba como base la creencia en la proximidad de la Edad del Espíritu Santo, descrita por Joaquín de Fiore, en la cual el mundo sería reparado y se harían realidad todas sus aspiraciones. Para ellos, en esta edad venidera, el hombre alcanzaría una mayor espiritualidad que le llevaría a rechazar los placeres carnales y los bienes materiales y le prepararía para recibir el mensaje divino que aún faltaba por ser revelado. Aunque los principios doctrinales de los líderes de este movimiento nos son conocidos, es posible que su interpretación por parte del pueblo llano no fuese correcta y se redujese a excesos milenaristas y antijerárquicos más de tipo supersticioso que doctrinal. Estos principios se encuentran expresados en la carta dirigida por Mella en 1455 al rey Enrique IV desde su exilio granadino, como veremos a continuación.

PRINCIPIOS DOCTRINALES DEL MOVIMIENTO

La carta de Alfonso de Mella constituye una fuente excepcional para conocer de la mano de su líder los fundamentos doctrinales que articularon este movimiento herético. En ella solicita al monarca que este envíe a Granada eruditos para hablar con ellos y poder comprobar que es capaz de demostrar la verdad

de lo que defiende. Esto resulta significativo, pues demuestra que el autor considera legítima la autoridad de los doctores de la Iglesia y que su pretensión no es salir del seno de la Iglesia, sino lograr que esta reconozca la verdad de lo que él afirma. Advierte al rey de que si no envía esa comisión, no solo dejará en mal lugar a la monarquía por desatender una función que le es propia, sino que además Mella y sus compañeros se verán legitimados para reemprender de nuevo su predicación. De este modo, vemos cómo la estrategia de Mella es tratar, en primer lugar, de evangelizar a la propia Iglesia desde arriba y, si esto falla, se verá obligado a hacerlo desde las bases.

Seguidamente, Mella inicia una larga descripción de la Historia sagrada, exponiendo la tesis joaquínista de las tres edades. Distingue entre una primera edad en la cual Dios actuaba a través de sus siervos, y una segunda edad, en la cual Dios actúa a través de su encarnación como Cristo, que da a conocer a los hombres los sacramentos y las Sagradas Escrituras, pero en la cual su mensaje aún no ha sido completamente revelado. A continuación, se refiere a la pronta llegada de una nueva edad, que acabará con los gobernantes impíos, traerá una nueva ley y una "perfecta libertad" conforme a ella. En esta nueva edad, la Iglesia será una y estarán hermanados todos los creyentes. Quizá la parte más sorprendente de su exposición es aquella en la que, al hilo de esto, habla positivamente de los musulmanes, como gentes religiosas, que también veneran a Jesús y que han mostrado interés en su mensaje. Aunque no lo dice expresamente, teniendo en cuenta todo lo anterior, es posible que para él, los musulmanes también tomen parte en la nueva Iglesia que surgirá tras la llegada de la nueva era.

Finalmente, Alfonso de Mella concluye su carta suplicando al rey que abra sus oídos a las doctrinas que proclama y que no escuche a aquellos que han convertido la Iglesia en "sinagogas de Satanás". Con esto hace referencia a los cargos eclesiásticos que considera corrompidos. Por último, se despide dejando claro que tanto él como sus compañeros están abiertos al debate con eruditos y que son capaces de justificar todas las doctrinas que defienden, haciendo uso de la razón y las Escrituras.



Juan II y Enrique IV.

CONCLUSIONES

El movimiento herético de Durango es un fenómeno complejo en el cual se mezclan diversos elementos, todos ellos relacionados con el contexto de crisis política, social y espiritual de la Baja Edad Media. Como hemos visto, el hecho de que los líderes del movimiento herético quisieran demostrar la veracidad de sus predicaciones ante doctores de la Iglesia indica que respetaban a la Iglesia como institución y en lugar de pretender separarse de ella y crear una estructura religiosa aparte, su objetivo es que la Iglesia acepte sus doctrinas. De este modo, podríamos hablar de la herejía de Alfonso de Mella como una herejía no rupturista, sino reformista. En suma, el episodio de los herejes de Durango tiene gran interés para el conocimiento de la Castilla bajomedieval desde diferentes perspectivas, tanto desde el punto de vista de la Historia de la Iglesia y la espiritualidad, como desde el punto de vista de la Historia de las instituciones políticas o de la Historia social. ■



Bibliografía

- ▶ ASENSIO BARBARIN, E; "El erasmismo y las corrientes espirituales afines. Conversos, franciscanos, italianizantes", *Revista Española de Filología*, 36, (1952) pp. 31-99.
- ▶ AVALLE-ARCE, J.B. "Los herejes de Durango", *Temas hispánicos medievales. Literatura e Historia*, Madrid, Biblioteca Románica Hispánica, 1974, pp. 93-123.
- ▶ BAZÁN DÍAZ, I. *Los herejes de Durango y la búsqueda de la edad del Espíritu Santo en el siglo XV*, Durango, Museo de Arte e Historia, 2007.
- ▶ CABANELAS RODRÍGUEZ, D. "Un franciscano heterodoxo en la Granada nazarí", *Al-Andalus*, 15, (1950), pp. 233-250.
- ▶ COHN, N. *En pos del milenio. Revolucionarios milenaristas y anarquistas místicos de la Edad Media*. Logroño, Pepitas de Calabaza, 2015, pp. 203-215
- ▶ GARCÍA DE CORTÁZAR, J.A. *Historia religiosa del Occidente medieval*, Madrid, Akal, 2012, pp. 493-511.
- ▶ MATA CARRIAZO, J. "Precursores españoles de la Reforma. Los herejes de Durango (1442-1445)", *Actas y memorias de la Sociedad Española de Antropología, Etnografía y Prehistoria*, 35, (1925), pp. 35-69.
- ▶ MURO ABAD, J.R. "Una crítica a las visiones historiográficas del otro: Los herejes de Durango", *Heresis*, 22, (1994), pp.43-62.
- ▶ RUCQUOI, A. "No hay mal que por bien no venga: Joanquín de Fiore y las esperanzas milenaristas a fines de la Edad Media", *Clío y Crimen*, 1, 2004, p. 226.

Una superviviente de la crisis Bajo-Medieval Leonor López de Córdoba

Rita Ríos de la Llave
Universidad de Alcalá

INTRODUCCIÓN

Una de las preguntas habituales entre los estudiantes de materias relacionadas con la Historia es la relativa a la influencia y repercusión que determinados acontecimientos y procesos históricos tuvieron sobre las personas que los vivieron. Los relatos de carácter autobiográfico constituyen una fuente fundamental para acceder a este tipo de conocimiento, como demuestran las *Memorias* de Leonor López de Córdoba, que constituyen una fuente excepcional para conocer cómo afectó la crisis bajo-medieval a una mujer de la nobleza castellano-leonesa. Dictadas a un escribano de Córdoba en una fecha indeterminada que ha sido objeto de debate, las *Memorias* están consideradas el primer relato de carácter autobiográfico escrito en castellano. Nuestro trabajo se llevará a cabo a partir de la edición realizada por Reinaldo Ayerbe-Chaux.

¿Quién era Leonor López de Córdoba?

Nuestra protagonista nació en Calatayud, en casa de Pedro I, rey de Castilla y León, a finales de 1362 o comienzos de 1363. Según relata ella misma, era hija de Martín López de Córdoba, maestre de las órdenes militares de Alcántara y Calatrava, y de Sancha Carrillo. Su padre era hijo de una sobrina de don Juan Manuel y su madre, que falleció pronto, sobrina del rey



Alfonso XI. Señala Leonor que las hijas de Pedro I fueron sus madrinhas, y que su padre la casó con un primo de las infantas, Ruy Gutiérrez de Hinestrosa, cuando ella tenía siete años. Aunque lo que debió de celebrarse entonces no fue la boda, sino los esponsales o compromiso matrimonial, dados los límites de edad establecidos por la Iglesia, mientras que el matrimonio habría tenido lugar hacia 1374-1376, según declaró el propio Ruy años más tarde. Tuvieron tres hijos (Juan, Martín y Gutierre) y una hija (Leonor).

En 1371, cuando el padre de Leonor fue ejecutado por haber apoyado a Pedro I, la familia fue enviada a prisión. Pero Leonor y su marido quedaron libres en 1379, a la muerte de Enrique II. Mientras él intentaba recuperar sus bienes, ella se fue a vivir a Córdoba con una tía materna, cuya familia había apoyado a Enrique II, y con la que permaneció diecisiete años.

La etapa final de su vida no figura en las *Memorias*. A partir de 1396 Leonor empezó a recibir concesiones de Enrique III y Catalina de Lancaster, que era hija de una de sus madrinhas, la infanta Constanza, y llegó a ser camarera mayor y privada de la reina, un cargo que asumió durante un período de tiempo que varía de unos autores a otros. Pero su influencia no agradaba a los miembros de la corte, como evidencia la opinión que de ella tenía Fernán Pérez de Guzmán, que la consideraba "*una liviana e pobre muger*", y finalmente el infante Fernando de Antequera, enfrentado a la reina, consiguió expulsarla. Instalada en la ciudad de Córdoba, Leonor fundó en 1422 dos mayorazgos, uno para cada uno de los hijos entonces vivos, Leonor y Martín, estrategia habitual durante la crisis bajo-medieval entre los grupos nobiliarios para evitar la pérdida de patrimonio por los sucesivos repartos entre los descendientes. Y allí, en la ciudad de Córdoba, murió nuestra protagonista en julio de 1430.

Una mujer ante la crisis bajo-medieval

La crisis de la Baja Edad Media tradicionalmente se ha asociado a la epidemia de peste que se propagó a partir de 1348. Pero lo cierto es que los primeros síntomas ya se dejaron sentir desde finales del siglo XIV, como pone de manifiesto la depresión agraria, motivada por el fin del proceso roturador de la Plena Edad Media, el agotamiento de los suelos tras siglos



Alfonso XI.

de explotación intensiva y un cambio climático, la “pequeña edad de hielo”, que hicieron que descendieran los rendimientos agrarios y que apareciera el hambre. A ello hay que sumar los efectos de los conflictos bélicos, numerosísimos a lo largo del siglo XIV. Y sobre una población debilitada por el hambre y la guerra vino a incidir la peste. De todo ello fue testigo Leonor López de Córdoba.

Determinante fue en su vida el choque entre Pedro I y su hermano (de padre) Enrique Trastámara, el primero apoyado por los ingleses y el segundo por los franceses, que a su vez se encontraban inmersos en la Guerra de los Cien Años (1337-1453). Fue la etapa final del conflicto, la guerra que enfrentó a los dos hermanos entre 1366 y 1369, la que repercutió directamente en la vida de Leonor. Ya hemos mencionado que su padre era partidario de Pedro I, y por ello Enrique II *“mandó que le cortasen la cabeza á mi Padre en la Plaza de San Francisco de Sevilla, y que le fuesen confiscados sus bienes, y los de su yerno, Valedores, y Criados”*.

Todos los miembros de la familia y sus servidores estuvieron presos en las atarazanas de Sevilla. Cuenta Leonor en sus *Memorias* que les privaban de comida y bebida, y eso, sumado a las pésimas condiciones higiénicas en las que cabe suponer que vivían, les hicieron susceptibles de verse afectados por *“una pestilencia”*, la primera que conoció Leonor durante su vida. Ella no indica cronología, pero describe con detalle la muerte de uno de sus hermanos, Lope López, que contaba trece años, uno más que ella, lo cual nos sitúa en 1374 o 1375. Basándose en la *Sevillana medicina* de Juan de Aviñón, un médico converso que vivió en esta ciudad entre 1353 y 1381, Amasuno identifica este episodio con la epidemia que se difundió desde Niebla en 1374, y cuyos efectos se prolongaron hasta 1376.

Tras salir de la cárcel, en 1379, el marido de Leonor intentó recuperar sus bienes, aunque sin éxito. Una de las consecuencias que tuvo la crisis bajo-medieval fue la pérdida de rentas para la nobleza, un problema que trató de paliar por medios diversos, entre ellos la participación en los conflictos bélicos, con la esperanza de obtener nuevos ingresos. Por ello, Ruy



Grabado que representa la epidemia de peste negra, que asoló a Europa durante la Edad Media.

Gutiérrez de Hínestrosa se marchó con su tío, Lope Fernández de Padilla, a la *“Guerra de Portugal”*, esto es, la Guerra de Sucesión de Portugal que se desarrolló entre 1383 y 1385, y que enfrentó a la heredera al trono portugués, Beatriz, apoyada por su marido, Juan I de Castilla (el sucesor de Enrique II), y los nobles portugueses, que acabaron imponiendo como rey a Juan I, maestre de la orden de Avis, tras su victoria en la batalla de Aljubarrota. De nuevo la guerra entraba en la vida de Leonor, aunque su marido apenas consiguió nada, porque regresó junto a ella *“encima de su mula, que valia mui pocos dineros, é lo que traia vestido no valia treinta maravedis”*.

Las *Memorias* de Leonor López de Córdoba también dejan entrever una de las consecuencias sociales más relevantes de la crisis de la Baja Edad Media, como fue el desarrollo del antijudaísmo. Hasta el siglo XI, judíos y cristianos convivieron en Europa sin problemas graves, lo cual no significa que existiera una igualdad jurídica. Pero la situación empezó a cambiar a raíz de las Cruzadas, que fomentaron la lucha contra los que eran considerados enemigos de la fe cristiana. Y la discriminación se agravó a partir de 1348, ya que los judíos fueron acusados de provocar y difundir la peste, algo que era completamente falso. A partir de ese momento los pogromos o masacres de judíos se volvieron frecuentes en toda Europa.

Menciona Leonor López de Córdoba *“un robo de la Judería”*, muy probablemente el pogromo de 1391, que se produjo como resultado de la predicación de un clérigo llamado Ferrán Martínez, arcediano de Écija, cuyos sermones incitaban al pueblo contra los judíos. Los disturbios estallaron en Sevilla y se expandieron luego por otras ciudades del valle del Guadalquivir, incluida Córdoba, de lo cual sería testigo Leonor, y más



Ferrán Martínez, arcediano de Écija.



Guerra de los Cien Años. Batalla de Agincourt.



Judios en la Edad Media.

adelante por los núcleos urbanos de la Meseta y la Corona de Aragón. Hubo robos, saqueos y asesinatos, mientras que algunos judíos optaron por emigrar hacia otros reinos. Pero también se dieron conversiones masivas al cristianismo, muchas de ellas forzadas, como prueba el testimonio de Leonor, quien señala que *"tome un niño huerfano, que tenia, para que fuese instruido en la fee, hizelo baptizar por que fuese instruido en la fee"*. Una acción que ella entendió como mérito que debía servirle para que Dios le devolviese su posición social, pero que luego ella misma consideró el origen de otra calamidad: un nuevo episodio de peste.

No se encuentran referencias cronológicas en el relato de Leonor López de Córdoba que permitan situarlo, lo que ha dado pie a diversas hipótesis. Pero sí resulta evidente que el miedo la hizo reaccionar de la forma que era habitual entre las personas con mayores recursos económicos que vivían en el ámbito urbano, donde la concentración humana favorecía el contagio: huyendo hacia las zonas rurales, aunque ello no siempre impidiera el alcance de la peste. Leonor y sus hijos primero marcharon a Santa Ella, y luego a Aguilar, adonde llegó el huérfano judío ya infectado: *"entró de Ezija el Mozo con dos Landres en la garganta, y tres Carboncros en el rostro, con mui grande Calentura"*. Son los síntomas propios de la variante bubónica. Según Leonor López de Córdoba, las trece personas que velaron al enfermo fallecieron, incluido su hijo mayor, Juan Fernández de Hinestrosa, un niño de doce años, que murió en veinticuatro horas. El judío, en cambio, sobrevivió, y Leonor acabó expulsada por su tía.



Sarcófago de Leonor López de Córdoba.

Para concluir, podemos destacar que, aunque las *Memorias* de Leonor López de Córdoba no cuentan todos los hechos de la vida de su autora, constituyen un testimonio inestimable para conocer la forma en que afectó la crisis bajo-medieval a una mujer de la nobleza: seguramente pasó hambre en su infancia (durante su encierro en las atarazanas de Sevilla), padeció las consecuencias de la guerra, fue testigo de un pogromo, escapó a varios episodios de peste, perdió y recuperó su posición social. A pesar de la tristeza que impregna su relato autobiográfico, se puede concluir que estamos ante una verdadera superviviente de la crisis bajo-medieval. ■

Bibliografía de consulta

- AMASUNO SÁRRAGA, Marcelino V. (1996): "Apuntaciones histórico-médicas al escrito autobiográfico de Leonor López de Córdoba (1362-1430)", en *Revista de Literatura Medieval*, n.º VIII: 29-71.
- AYERBE-CHAUX, Reinaldo (1977-1978): "Las Memorias de doña Leonor López de Córdoba", en *Journal of Hispanic Philology*, n.º 2: 11-33.
- CABRERA SÁNCHEZ, Margarita (2001): "El destino de la nobleza petrista: La familia del maestre Martín López de Córdoba", en *En la España Medieval*, n.º 24: 195-238.
- DEYERMOND, Alan (1995): "Las autoras medievales castellanas a la luz de las últimas investigaciones", en Juan Paredes (ed.): *Medioevo y literatura. Actas del V Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Granada, 27 septiembre-1 octubre 1993)*; Granada, Universidad de Granada, vol. I: pp. 31-52.
- ECHEVARRÍA, Ana (2002): *Catalina de Lancaster. Reina Regente de Castilla (1372-1418)*; San Sebastián, Nerea.
- LACARRA, María Jesús (2009): "La última etapa en la vida de Leonor López de Córdoba. De las "Memorias" a sus disposiciones testamentarias", en *Revista de literatura medieval*, n.º 21, pp. 195-218.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2000): "La mediación de al lado: La relación de la reina Catalina de Lancaster con sus validas", en Ana I. Cerrada Jiménez y Cristina Segura Graíño (eds.): *Las mujeres y el poder. Representaciones y prácticas de vida*; Madrid, Al-Mudayna / AEIHM: 107-113.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2003): "Leonor López de Córdoba", en Anna Caballé (dir.): *La vida escrita por las mujeres I. Por mi alma os digo. De la Edad Media a la Ilustración*; Barcelona, Círculo de Lectores: 28-41.
- RUIZ, Teófilo F. (2008): *Las crisis medievales (1300-1474). Historia de España, VIII*; Barcelona, Crítica.
- VACA LORENZO, Ángel (1984): "La Peste Negra en Castilla. Aportaciones al estudio de algunas de sus consecuencias económicas y sociales", en *Studia Historica*, vol. II, n.º 2, pp. 89-107.
- VALDALISO CASANOVA, Covadonga (2011): "Las privadas de la reina: amistad y política en el entorno de Catalina de Lancaster", en M.ª Isabel del Val Valdivieso y Cristina Segura Graíño (coords.): *La participación de las mujeres en lo político. Mediación, representación y toma de decisiones*; Madrid, Al-mudayna, pp. 97-114.
- VALDEÓN BARUQUE, Julio (1984): "Reflexiones sobre la crisis bajomedieval en Castilla", en *En la España Medieval, IV. Estudios dedicados al profesor D. Ángel Ferrari Núñez. Tomo II*; Madrid, Universidad Complutense, pp. 1047-1061.
- VALDEÓN BARUQUE, Julio (2000): *Judíos y conversos en la Castilla medieval*; Valladolid, Universidad de Valladolid.



La crisis de la iglesia castellana en la Baja Edad Media

José Luis Barrios

Doctor en Historia Medieval

El impacto económico

En la Baja Edad Media la Iglesia constituye uno de los poderes más consolidados que podemos encontrar, junto con el de unas Monarquías en vías de centralización, unas ciudades en crecimiento, a pesar de las crisis demográficas, y una nobleza que empieza a transformar bases patrimoniales y comportamientos. Este resultado se debe a una evolución multisecular. Desde el primer edicto de tolerancia del emperador Constantino, allá a comienzos del siglo IV, la conversión del Imperio Romano en Cristiano, y la oficialización de la jerarquía eclesiástica como parte esencial de sus estructuras de poder, el poder eclesiástico no hizo sino consolidarse. Lo hizo a pesar del surgimiento y desarrollo del feudalismo, o diríamos mejor, en paralelo a él. La acumulación de patrimonio, sobre todo a causa de donaciones, muchas de ellas voluntarias, compras, u otros procedimientos de adquisición, convirtieron a la Iglesia y al clero en parte esencial de la sociedad medieval, en uno de sus pilares de hecho. El que tuviera que acomodarse a usos o comportamientos tradicionales, cuando era necesario, no menoscabó su poder de actuación. Para el siglo XIV todo el clero, tanto secular (jerarquía eclesiástica en sí), como regular (conventos o monasterios), ocupaba en sus niveles más altos una posición de poder evidente.

La acumulación patrimonial produjo una Iglesia rica, aunque no fuera sinónimo de clérigos ricos. Los hubo ricos y pobres, dependiendo del nivel de renta que retuvieran por su pertenencia al clero. El sector pobre, ya fuera voluntaria o involuntariamente, era una parte sustancial de la institución eclesiástica. Pero la Iglesia en sí era rica, y dueña de un patrimonio considerable, por lo

que se vio abocada a los mismos problemas económicos que el resto de propietarios patrimoniales. Una de las crisis más importantes se produjo a mediados del siglo XIV, cuando la extensión de la peste negra por Europa desde 1348, y también en Castilla, se tradujo en una grave pérdida de población y, en consecuencia, en una falta de explotación de las tierras que anteriormente esa población diezmada cultivaba. Uno de sus efectos fue el deterioro de las rentas que, como los demás propietarios, recibía la Iglesia. Este proceso puede constatarse de forma evidente en la diócesis de Toledo. La catedral dejó de percibir muchos de los pagos a los que estaban obligados los cultivadores y arrendatarios, algunos de sus bienes urbanos y rurales se deterioraron ostensiblemente. Aunque también es obligado decir que esta situación empezó a revertirse pronto. A fines del siglo XIV estaba en marcha este proceso. Y también la adaptación a nuevas cir-



Constantino, emperador de Roma.

cunstances económicas, en las que el mercado empezó a ganar terreno sobre la mera propiedad de la tierra. Muchas instituciones eclesiásticas, como la catedral toledana, o el monasterio de Santo Domingo el Real de la misma ciudad, empezaron a realizar inversiones en bienes más productivos (mercados de ciertos productos, como el paño, aumento de la propiedad de dehesas altamente productivas cerca de la ciudad, bienes inmobiliarios urbanos...).

El cisma de Avignon

Volviendo a la consolidación del poder eclesiástico, una de las etapas fundamentales de este proceso se vivió en la segunda mitad del siglo XI, cuando determinados papas, esencialmente el conocido Gregorio VII (1073-1085), se empeñaron en hacer resaltar la superioridad del poder papal, el que regía la estructura eclesiástica, sobre los poderes seculares, primero el del emperador, y luego el de los diversos reyes y príncipes de la Cristiandad. Para ello se basaron en ideas que hacían referencia fundamentalmente al primado de Roma como sede del poder que el propio Jesucristo delegó en Pedro, considerado tradicionalmente como el primer ostentador de la Santa Sede.

En la elaboración de este paradigma tuvo una especial importancia el siglo XIII, con figuras como Inocencio III (1198-1216) y concilios como el IV de Letrán (1215). Pero cuando la misma centuria se va cerrando, asistimos a una crisis general provocada durante el pontificado de Bonifacio VIII (1294-1303). La causa fundamental fue el incremento del poder de las monarquías europeas. En especial la francesa, que tenía un deseo particular por ejercer el control sobre la iglesia presente en su territorio. Ello provocó un enfrentamiento muy serio con el rey Felipe IV de Francia (1268-1314) que terminó finalmente en una crisis propiciadora del traslado del papado a Avignon (Francia) a principios del siglo XIV, y una crisis posterior, más grave aún, que culminó en cisma en la cúspide de la Iglesia el año 1378, con el surgimiento de dos papas, dos poderes máximos en la cristiandad: el de Roma y el de Avignon. Éste último, sin embargo, siempre vivió bajo la sospecha de su dependencia de la monarquía francesa, y el romano, de las familias de la nobleza local.

A partir de aquí se desarrolló una crisis que generó la competencia por las fidelidades territoriales. Algunas monarquías se inclinaron por el papa de Avignon y otras por el romano. Castilla fue fiel al primero, pero con alguna alternancia, y en general por cuestiones de política internacional. Ello dio lugar



Investidura del Papa Gregorio VII.



Palacio de Avignon.

a un cierto vaivén también en la asignación y nombramiento de determinados oficios eclesiásticos. La estructura eclesiástica no era una organización meramente institucional en la Baja Edad Media. Su integración con las estructuras sociales y económicas era tal que estaba profundamente penetrada por ellas, incluso en cuanto se refiere al clero regular, monasterios y conventos. Es un hecho demostrado que las familias de la nobleza y las oligarquías urbanas asaltaron de forma decidida los distintos oficios de la jerarquía. Si en general la alta nobleza tenía otras miras (la consolidación de grandes señoríos, el



Pedro González de Mendoza.

crecimiento de su influencia en la corte, incluso la limitación del dominio político de la monarquía en algunos casos), la mediana y pequeña nobleza, los segundones desplazados del poder nobiliario, o los miembros de las oligarquías urbanas participaron en ese asalto en mayor o menor grado. Los obispos, por ejemplo, podían ser miembros de la alta nobleza. De ahí el caso de Pero González de Mendoza (1428-1495) a finales del siglo XV, que fue obispo de Sigüenza y arzobispo de Sevilla y Toledo, una de las máximas figuras eclesiásticas de fines de la Edad Media y el Renacimiento, y miembro de uno de los más importantes linajes de la Edad Media castellana. O anteriormente el del arzobispo de Santiago y Toledo, y previamente obispo de Tuy, Gómez Manrique. Pero en general estos oficios eran objetivo de sectores sociales situados por debajo de la alta nobleza.

La iglesia como noria social

La conquista del poder eclesiástico aumentaba la influencia de las diversas familias y linajes, mediante sus propios miembros o a través de dependientes. La convivencia con el feudalismo, efectivamente, había provocado el desarrollo de estructuras parecidas a las del vasallaje en el seno de la Iglesia, y la castellana no era una excepción. Existía patronos y clientes, es decir, señores y dependientes, unidos por una relación de tipo cuasi señorial. De ahí que, en muchos casos, la carrera eclesiástica de ciertos personajes se viera favorecida por su pertenencia a cierta familia o a su círculo de dependientes, criados o clientes.



Sobre lo primero nada hay que señalar especialmente, y ya conocemos casos. Con respecto a lo segundo, podemos citar el caso de Juan García Manrique, “criado” en la casa de su tío, el anteriormente citado Gómez Manrique. Criado en el sentido de educado con su pariente. Sería esta formación, estudios aparte, y la influencia de su tío, lo que le permitiría acceder a la mitra compostelana, y a otras menos destacadas, hasta su muerte en 1407.

La Iglesia era también el objetivo de determinadas personas que buscaban en ella una promoción no necesariamente enfocada a oficios poderosos. Eran muchas las familias que dedicaban a alguno de sus miembros a la carrera eclesiástica con el fin de promocionarlos. A su vez, alcanzado el objetivo y un oficio de cierta o mediana importancia, podían favorecer a parientes o conocidos, a los que aupaban en la misma dirección, o a los que simplemente ayudaban. Es el caso, por ejemplo, de algunos canónigos toledanos, como Pero Lorenzo o Juan Fernández de Mora, cuyos testamentos fueron redactados en los años 1383 y 1386, respectivamente. Promocionados por obra de pariente o protectores, algunos de importancia (como arzobispos de Toledo y de otras ciudades), alcanzaron una cierta relevancia dentro del cabildo toledano, asamblea eclesiástica que solía compartir con el obispo la administración de la diócesis. Juan Fernández intentó, y consiguió, impulsar la carrera de dos sobrinos, especialmente de uno de ellos, llamado como él, y que a su muerte, en 1418, se hallaba en posesión de un importante patrimonio mueble e inmueble.

En conclusión, la Iglesia castellana, como la de la Cristiandad europea en general, se encontraba sumida en la competencia

por alcanzar determinados oficios que proporcionaban poder, prestigio o, simplemente, mantenimiento. Es evidente que ello dio lugar en ocasiones a comportamientos mezquinos. En Toledo conocemos el caso de Álvaro López, que estableció una competencia muy dura con Rodrigo Fernández por la posesión de la capellanía mayor de la catedral. Dentro del proceso llegó a ser acusado en 1383, sin que sepamos si el hecho se correspondía a la realidad, de portar armas, jugar a los dados y de otros entretenimientos “ilícitos”. Fuera o no auténtica la acusación, el hecho es que nos permite percibir cómo se podía considerar real el que un miembro de la jerarquía eclesiástica jugara, llevara armas, o se dedicara a “entretenimientos ilícitos” no expresados. Es obvio que la íntima relación existente entre sociedad e Iglesia, y la consideración de esta como objeto de promoción social y “profesional”, hizo muchas veces de la “vocación” en el clero una mera formalidad, lo cual no excluye su existencia en otros casos, por supuesto.



Guerra civil entre Pedro I y Enrique II. Batalla de Nájera.

Por tanto, no puede extrañar que las crisis políticas afectaran también a los eclesiásticos y, en nuestro caso concreto, a la Iglesia castellana. Son especialmente conocidos los acontecimientos que influyeron en numerosos miembros del clero durante la guerra civil de 1366-1369, entre Pedro I y Enrique II, en los cuales se llegaron a registrar persecuciones e incluso ejecuciones de obispos y otros miembros de la jerarquía, lo que trajo como consecuencia la paralización de ciertas carreras eclesiásticas y la promoción de otras, y el establecimiento de “venganzas” procedentes de los triunfadores, en su caso. Otra ocasión propicia para esta clase de hechos se dio durante otra guerra que afectó a la corona castellana en la segunda mitad del siglo XV, y que enfrentó al círculo de Enrique IV con el de los futuros Reyes Católicos, prolongada por la candidatura de Juana, hija del primero, ya fallecido, a la corona. Entonces fueron muy relevantes políticamente figuras como las de el arzobispo de Toledo Alonso Carrillo (1410-1482) o la del cardenal Pedro González de Mendoza, no siempre fieles al mismo bando, especialmente el primero.

Las implicaciones políticas y sociales, por tanto, fueron muy importantes, y reconocibles entonces. El clérigo no era necesariamente un dechado de santidad según los términos actua-





Concilio IV de Letrán.

les. Y eso se veía también en la época. Ciertamente, estudios recientes vienen a demostrar que muchas veces la percepción “popular” o no eclesiástica de la banalización del clero no era tan acusatoria como se ha creído, pero eso no impide su existencia. Tenemos un ejemplo claro en la figura de don Juan Manuel, literato, político e importantísimo señor feudal en la Castilla de la primera mitad del siglo XIV, emparentado con la misma realeza, quien, en su *Libro de los Estados*, afirmó sin empacho que “todos los omnes que han de dezir missa, et facer los sacramentos del cuerpo de Jhesu Christo... desde el papa hasta el menor capellán que puede ser de una aldea, si dize misa non estando en verdadera penitencia, cada [vez] que consagra el cuerpo de Dios, et cada [vez] que lo consume, et cada [vez] que se viste las vestimentas, et se llega con ellas al altar para dezir missa, peca mortalmente et caye en aquel mismo pecado que cayó Judas Iscariote”, para continuar relatando el escándalo que le produce pensar en un clérigo con su manceba, sucio de cuerpo, manos y boca.

Prestigiar al clero

Se redactaron también obras que intentaban “formar” a clérigos y laicos de acuerdo a lo que se consideraba la moral “cristiana”. Los clérigos eran animados a abandonar sus “vicios” y a abrazar unas virtudes oficiales que pocos llegaron a cumplir, al menos en los siglos XIV y XV. De ahí el surgimiento de obras penitenciales como los *Libros de Martín Pérez*, redactados estos seguramente a comienzos del siglo XIV. En los “vicios” entraría todo lo referido a moral sexual, la soberbia personal, el enriquecimiento excesivo o la acumulación patrimonial. Por tanto, sí que había conciencia de una grave crisis moral en el clero, alejado de sus ideales y objetivos primigenios, y ello influyó en la percepción social que se podía tener de los eclesiásticos.

Las “mentes pensantes” de la Iglesia, miembros de la jerarquía secular (fundamentalmente obispos y sacerdotes) o regular (miembros de órdenes monásticas o conventuales), recogieron el guante, y pretendieron aplicar un programa de reforma que prestigiara la figura del clérigo, y le devolviera ese halo de santidad que parecía estar perdiendo, si es que alguna vez lo tuvo completamente.

En Castilla se desarrolló por tanto un proceso que pretendía corregir comportamientos clericales considerados incorrectos. El concilio IV de Letrán (1215), marcó en este sentido un antes y un después, aunque el después tardara un poco en desarrollarse. Aproximadamente desde comienzos de siglo XIV se intentaron fomentar las reuniones de los sínodos diocesanos. Estos consistían en asambleas del clero más importante de una diócesis o circunscripción episcopal, para decidir asuntos considerados trascendentales. Muchos de ellos afectaban al comportamiento y a la moral clerical: existencia de amancebamiento con mujeres, práctica de juegos, ausencia durante la celebración de ritos en iglesias y catedrales... “mundanización”; es decir, adopción de costumbres mundanas, por ejemplo en la vestimenta o en las comidas, cortejos funerarios ostentosos... Autorizadas por el obispo correspondiente, las decisiones, de obligado cumplimiento, pretendían compeler al clero al cumplimiento de una moral más estricta, lo cual no siempre se consiguió. La normativa afectaba también al clero regular, es decir, al presente en monasterios y conventos, que algunos pretendieron convertir realmente en una especie de célula de la moral cristiana santificada. De ahí el surgimiento de corrientes llamadas “observantes” en antiguas órdenes religiosas y la fundación de otras. Solía ser corriente que una orden nueva, como la de los franciscanos o los dominicos, al cabo del tiempo se “mundanizara” según el criterio de ciertos pensadores y teólogos, y fuera necesaria su reforma. Como a veces ello era complicado de llevar a cabo en ciertos monasterios, las corrientes “observantes” pretendían aplicar una mayor rigor en el desarrollo práctico de las reglas y normas monásticas. En Castilla este movimiento se dio especialmente en los siglos XIV y XV, acompañado por el surgimiento de nuevas órdenes, como los jerónimos.

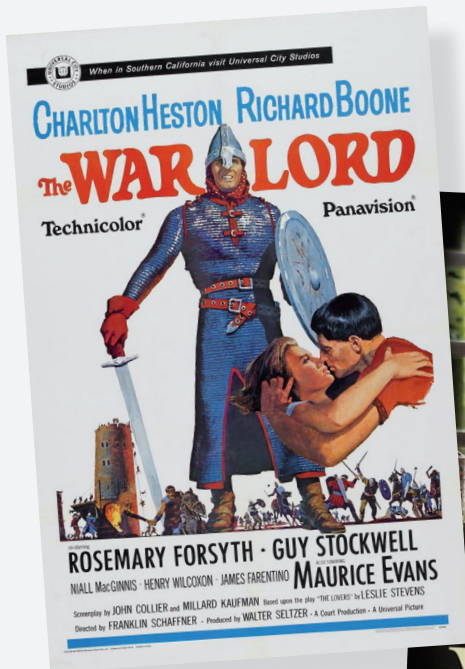
Estos objetivos no necesariamente se cumplieron, y los usos “incorrectos” perduraron aún finalizada la Edad Media, aunque se pretendió erradicarlos de forma recurrente. Las órdenes religiosas necesitaron nuevas “observancias” que chocaban frecuentemente con los monasterios tradicionales. Habrá que esperar al concilio de Trento para que la Iglesia intentara erradicar de forma decidida ciertas prácticas que también tuvieron su papel en el surgimiento de las Iglesias protestantes en el siglo XVI, y la severa crítica que dirigían aquellas a la Iglesia católica. ■

Bibliografía básica:

- CALVO GÓMEZ, José Antonio, *El clero y los religiosos en la Edad Media*, Madrid, Editorial Síntesis, 2017.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, José Antonio, *Los clérigos en la Edad Media*, Noia, Ed. Toxosoutos, 2003.
- FERNÁNDEZ CONDE, Francisco Javier, *La religiosidad medieval en España*. Baja Edad Media (siglos XIV-XV), Gijón, Trea, 2011.
- NIETO SORIA, José Manuel, *Iglesia y génesis del Estado Moderno en Castilla*, Madrid, Editorial Complutense, 1994.
- SANZ SANCHO, Iluminado, “Iglesia y Religiosidad”, en José Manuel Nieto Soria (coord.) *Historia de España, vol. X: La época medieval: iglesia y cultura*, Madrid, Ediciones Istmo, 2002, pp. 13-273.

El cine de ambientación medieval y su uso en el aula

Antonio Manuel Moral Roncal
Universidad de Alcalá



Los medios didácticos resultan ser el enlace entre las palabras y la realidad. Se convierten en puntales para socorrer los procesos de enseñanza-aprendizaje con un ensalzado nivel de motivación en las tareas. La interacción entre esta dimensión mecánica y el resto de las que conforman el procedimiento resulta evidente. El ámbito didáctico, en la actual sociedad de la informática y la omnipresencia audiovisual, afirma que la forma es tan importante como el mensaje. Cuando nos detenemos ante los medios haciendo referencia a las características de la metodología de la enseñanza, destacan –desde hace décadas– los medios audiovisuales, ya que han favorecido la autonomía personal del estudiante y, especialmente, el desarrollo de su intuición.

Su aplicación en el aula de Enseñanza Secundaria y de Universidad ha favorecido el desarrollo de la capacidad de crítica y análisis, integrando de forma activa al alumnado ante una herramienta de trabajo que le resulta habitual. La aplicación de medios audiovisuales en las clases ha potenciado el trabajo colectivo y, a través del análisis de unas secuencias cinematográficas, ha conseguido que los estudiantes aprecien con más claridad el laberinto del desarrollo humano y de la vida, en general. Con el deseo de lograr que el alumnado entienda los procesos históricos y la vida en el pasado, los docentes –en muchas ocasiones– caemos en el determinismo (causas-hechos-consecuencias), lo que elimina la enorme complejidad de la Historia. Con tal de dejar las cosas claras en clase, nos precipitamos en explicaciones con esquemas y conceptos excesivamente cerrados. Y la

vida, como sabemos, no es ni sencilla ni cerrada: resulta ser muy compleja, azarosa en ocasiones, diversa y evolutiva.

En el mundo de los *millennials* en que nos encontramos, el medio audiovisual potencia la imaginación, cuestiona una determinada visión del mundo y unos valores que el alumnado –autóctono o emigrante– absorbe, más o menos críticamente, más o menos benévolamente. De ahí la necesidad de seguir potenciando el sentido crítico del adolescente, pero, ante su diversidad, distintos han de ser los recursos didácticos para trabajar con esos medios en el aula. En el siglo pasado, Helen Coppin, desde una perspectiva didáctica describió seis funciones de los medios audiovisuales.

1. Concreta destrezas: es decir, procesos o trabajos determinados. Es la técnica más habitual en el aula (el alumno rellena un formulario, realiza unos mapas donde sitúa la acción del film, responde a unas preguntas del profesor).
 2. Presenta descripciones a las que se alude en los libros de texto, en páginas webs, en obras de la literatura universal. Facilita que al alumno se le invite a realizar un trabajo donde localiza en un mapa de la Edad el ducado de Normandía, dónde estaban los frisios, comparando los vestidos de los actores con los personajes del tapiz de Bayeux (siglo XI), si trabaja el film *El señor de la guerra*, por ejemplo.
 3. Organiza la comprensión de conceptos a través de la relación de elementos para percibirlos. Por ejemplo, los elementos que rodean la vida de los monasterios femeninos medievales a través del film *Visión*.
 4. Estimula la imaginación. Fomenta, en cierto modo, un acercamiento parcial –seamos modestos, los historiadores realizamos acercamientos incompletos al pasado– a la forma de vida de tiempos pretéritos.
 5. Modifica actitudes, hábitos de conducta, al impulsar patrones de conducta nuevos: alienta a la intervención en público, el análisis de lo audiovisual, la búsqueda de una relación entre el documento histórico (comentario de texto) y la recreación que hace el hombre contemporáneo del pasado.
- Reconozcamos que el uso (y abuso, en ocasiones) que se ha hecho en España del medio audiovisual en el aula –desde los años 90– ha desmotivado a muchos alumnos. Ello con-



El señor de la guerra, (1965).

duce a los profesores a la necesidad de programar con detenimiento su utilización y a realizar una programación de aula donde el medio audiovisual facilite la atención a la diversidad del alumnado. De ahí la búsqueda de materiales nuevos que no impidan una enseñanza adaptativa. Resulta necesario que no nos olvidemos de cómo enseñar metodología didáctica en la diversidad con ayuda de los medios audiovisuales. Por ejemplo, aportando diversas herramientas.

Si el docente de la ESO considerara oportuno trabajar la película *El señor de la guerra* (1965), uno de los pocos films donde se recrea la vida en un feudo, los objetivos para alcanzar podrían ser: apreciar las diversas partes que componían los feudos y la utilización de las mismas por sus habitantes; conocer los diversos estamentos de la sociedad feudal y sus teóricas funciones; valorar el uso y abuso de derechos feudales.

Se podría optar por seleccionar escenas previamente, y antes de comentarlas, el docente podría repartir las preguntas a los alumnos para que las retuvieran y fueran intentando responderlas mientras veían el film. Después del mismo se pondrían las respuestas en común en el aula. Por ejemplo:

1. Al principio, un grupo de caballeros aparece en un lugar, se habla de que uno de ellos es el nuevo señor feudal. ¿Quién le ha dado esas tierras?; ¿en premio a qué?
2. ¿Qué debe hacer el señor con las tierras? ¿Qué primera misión cumple el señor feudal, al llegar allí? ¿Por qué el señor le quita un hacha al campesino?
3. ¿Está todo el feudo cristianizado?. Explica tu respuesta. ¿Cómo utilizan el bosque los habitantes del feudo? Señala las secuencias de la película donde se muestran los diversos usos.
4. En la película aparecen otras escenas donde el señor ejerce otros derechos sobre los campesinos. Señala y explica cuáles.
5. ¿Por qué se sublevan los campesinos contra el señor feudal? ¿Qué armamento y tácticas emplean los asaltantes para tomar la torre?

Imagen de *El señor de la guerra*, (1965).

El profesor también podría optar por otro tipo de trabajo colectivo, dividiendo la clase en pequeños grupos, que deberían en un plazo aceptable presentarle un trabajo escrito con las respuestas de las preguntas, además de intentar localizar la acción en un mapa del siglo XI europeo, elaborando una lista de personajes de la película y explicando su papel en la vida del feudo.

Si el docente observara que hay un sector del alumnado que no logra integrarse en esta actividad con este tipo de trabajos, podría optar por otro método. Por ejemplo, que esos estudiantes rellenaran el final de frases, según iba visionando las escenas. De esta manera:

1. En el siglo XI, un señor feudal, *Crisagón de la Cruz*, llega a su feudo, que le ha dado el....., para que en compañía de su hermano y de.....
2. El feudo es un lugar situado en..... que no gusta mucho a pero le da igual a



3. Hugo de Bullón es el
 , por lo que ya tenemos los tres estamentos sociales del feudalismo presentes, los.....
, los..... y los.....

En la película, se aprecian las relaciones “vasalláticas” entre el duque de Normandía que concede un feudo para que lo administre y defienda uno de sus caballeros, y Crisagón de la Cruz, que debe lealtad a su señor pero también puede pedirle ayuda en caso necesario. Asimismo, el alumnado puede observar las relaciones feudales entre el campesinado y su nuevo señor. Los primeros trabajan las tierras, ceden comida, tienen tareas en la torre del señor feudal; obligados, aceptan el uso pero no el abuso del derecho señorial, que es el detonante que provoca una rebelión campesina. El señor defiende el feudo (lucha al comienzo contra los frisios, invasores del Norte, que atacan sus tierras) e imparte justicia en nombre del duque (aparece escuchando las peticiones de campesinos, concediendo permiso para contraer matrimonio).

Pero al provocar al campesinado a una revuelta, Crisagón debe hacer frente a la misma, y se suceden escenas del asedio de su torre con diversas técnicas de guerra de la época, hasta que llega la ayuda militar solicitada al duque de Normandía. No obstante, al haber administrado mal el feudo, el caballero debe responder personalmente ante su señor.

Otros films que podrían trabajarse en el aula –seleccionando escenas, no imponiendo todo su visionado completo– podrían ser *Mahoma, el mensajero de Dios* (1977), producción que intentó, con sumo respeto por el profeta del Islam, lograr un acercamiento al hecho histórico de su existencia y a lo que supuso su religión en la Arabia de su época. Excesivamente larga para el alumnado, conviene realizar una previa selección de escenas. Recomendamos las iniciales, sobre la situación de La Meca, donde se aprecia quiénes se sienten amenazados por la nueva religión y, en cambio, aquellos a quienes les atrae, así como los motivos del enfrentamiento entre familias ante la figura de Mahoma, al cual nunca se ve de frente, lo que podría ser analizado por los estudiantes. Hay escenas sobre la célebre huida del profeta de La Meca a Medina y su retorno, así como de los medios por los que lo consigue.

Visión (2015) recrea visualmente la vida de Hildegard von Bingen, y convierte a una mujer protagonista de una película de ambientación medieval, ya que, casi siempre, había sido Juana de Arco el eterno

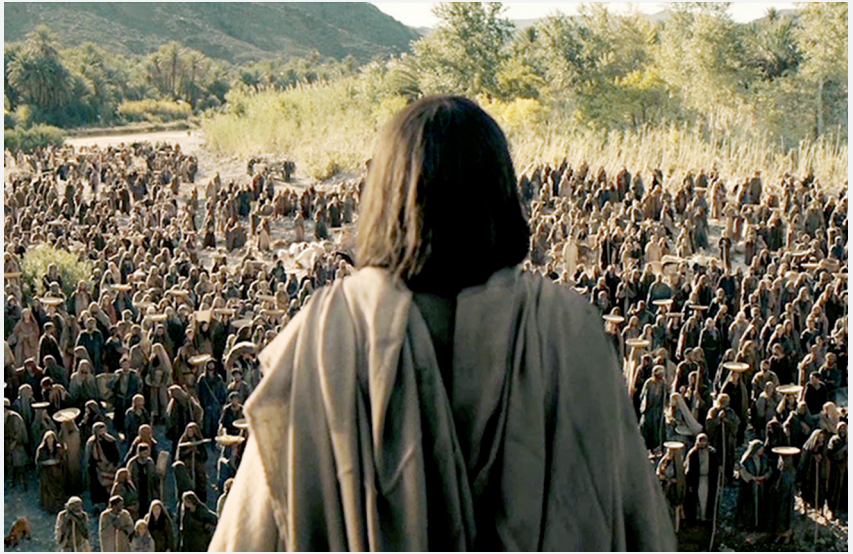


Imagen de *Mahoma, el mensajero de Dios*, (1977).

referente femenino de los films de época medieval. Hildegard von Bingen (1098-1179) fue una polifacética abadesa, considerada física, filósofa, naturalista, compositora de música, poetisa y lingüista. Sus padres la llevaron a un convento en su infancia, donde creció y, siendo ya abadesa, afirmó haber tenido visiones a una edad muy temprana, que continuaron a lo largo de su vida, de ahí el título del film.

Estas visiones hicieron que se la tratara como una persona en conexión con la divinidad, lo que explica en parte cómo fue capaz de deshacerse de las restricciones de su tiempo respecto a las mujeres que deseaban ser predicadoras, dedicándose a la filosofía y a la ciencia. Por ello, la mayoría de las obras de Hildegard fueron presentadas en forma de visiones. Hacia 1141, cuando tenía 42 años, experimentó una visión que recibió como una instrucción directa de Dios, en la que se le instaba a “*escribir todo cuanto viera y oyera*”. Hildegard fue elegida por unanimidad como *magistra* entre sus hermanas y compañeras en 1136, y llegó tan lejos como para convencer a la jerarquía masculina de su época de que aceptasen una medida desacostumbrada, al permitirle fundar dos monasterios en 1150 y 1165. En el siglo



Visión, (1977).



Imagen de *Arn, el caballero templario*, (2007).

XX, historiadores de la música rescataron sus composiciones, demostrando que era autora de uno de los repertorios de música medieval más extensos. Precisamente, una de sus obras, *Ordo Virtutum*, dedicada a la virtud, es uno de los primeros ejemplos de drama litúrgico. Además, Hildegard escribió textos teológicos, botánicos y medicinales, así como cartas y poemas, tal y como se intenta transmitir a través de diversas escenas de la película.

Por su parte, *Arn, el caballero templario* (2007), desarrolla un guion basado en el personaje literario de Arn Magnusson, protagonista de las novelas del escritor sueco Jan Guillou. El protagonista es un joven nacido en el año 1150, en la finca de Aranäs en Gotland Occidental, al oeste de Suecia, en una familia de la nobleza. Como se acostumbraba en aquellos tiempos, Arn es educado en un monasterio entre manuscritos y armas, aprendiendo destrezas propias de la lucha, utilizando el arco, la espada y el caballo. Todo ello le llevará a conseguir habilidades que pronto domina bien, gracias a su maestro, el hermano Guilbert, que es un caballero templario. Ello facilita trabajar en clase la educación de un joven noble en aquellos siglos y que el alumnado investigue quiénes eran los caballeros del Temple.

Arn, al volver del monasterio a la residencia de su familia, conoce a Cecilia Algotsson, de quien se enamora, pero, cuando son descubiertas sus relaciones, son excomulgados y castigados a pasar una penitencia durante muchos años. Cecilia es enviada a un convento femenino, mientras que Arn se convierte en un caballero templario, y es enviado a luchar a Tierra Santa, en Palestina. Ambos deberán lidiar y sobrevivir para poder reencontrarse en el futuro.

Al desarrollarse en el norte de Europa, esta obra permite a los estudiantes anali-

zar espacios geográficos no habituales, como el Mediterráneo o las tierras francesas y británicas, a las que se alude en más ocasiones en libros de texto.

El secreto del libro de Kells (2009) es una película de dibujos animados, que el docente evaluará si resulta adecuada para el nivel de 13 años, segundo curso de la ESO. Si va a ayudar o no a analizar plásticamente una recreación de la forma de plasmar dibujos y pinturas en la Edad Media. El argumento se centra en la vida de Brendan, un joven monje de doce años, que vive en una remota abadía fortificada de Kells, en la Irlanda del siglo IX. Con otros hermanos ayuda a construir una muralla para proteger la abadía de los asaltos de los vikingos, lo cual era una realidad habitual en la isla. Una vida de aventuras se presenta ante sus ojos cuando conoce a un respetado maestro que llega de tierras extranjeras, cuidando de un antiguo libro que está inacabado. Con la esperanza de terminarlo, Brendan saldrá de la abadía por primera vez y se internará en un peligroso bosque, habitado por todo tipo de criaturas. El film puede ser un apoyo para estudiar el verdadero libro de Kells y las invasiones vikingas en la Alta Edad Media. ■



Imagen de *El secreto del libro de Kells*, (2009).

APROXIMACIÓN A LAS DERRAMAS EN COMUNIDADES DE PROPIETARIOS

Las derramas surgen en las Comunidades de Propietarios para atender todas aquellas partidas económicas que no son ordinarias (son ordinarias: suministros, gastos por servicio de ascensor, jardinería, Administración, etc), y que, por lo tanto, no quedan cubiertos por la cuota ordinaria que abona mensualmente, o en la forma establecida, cada propietario.

Son derramas, por ejemplo: los gastos para acometer una rehabilitación, gastos judiciales, o una indemnización a favor de un vecino.

Estas son las obras objeto de derramas más comunes:

- **Obras para el mantenimiento del inmueble.** Los trabajos y las obras que resulten necesarias para el adecuado mantenimiento y cumplimiento del deber de conservación del inmueble y de sus servicios e instalaciones comunes, incluyendo en todo caso, las necesarias para satisfacer los requisitos básicos de seguridad, habitabilidad y accesibilidad universal, así como las condiciones de ornato y cualesquiera otras

derivadas de la imposición, por parte de la Administración, del deber legal de conservación (art.10. a) LPH).

- **Obras para eliminar barreras arquitectónicas.** Se entiende por barreras arquitectónicas aquellas que dificulten el acceso o movilidad de personas con discapacidad o mayores de 70 años y, en todo caso, el establecimiento de los servicios de ascensor, rampas etc..., incluso cuando impliquen la modificación del título constitutivo, o de los estatutos; se requerirá, para ello, el voto favorable de la mayoría de los propietarios, que, a su vez, representen la mayoría de las cuotas de participación.

Cuando se adopten válidamente este tipo de acuerdos para la realización de obras de accesibilidad, la comunidad quedará obligada al pago de los gastos, aun cuando su importe repercutido anualmente exceda de doce mensualidades ordinarias de gastos comunes. Es decir; no existe una limitación del presupuesto y todos los propietarios quedan obligados al pago de las cantidades que resulten de aplicación (arts. 10, b) y 17.2 LPH).

- **Obras de mejora del edificio.** Para realizar innovaciones, nuevas instalaciones, servicios o mejoras no requeridos para la adecuada conservación, habitabilidad, seguridad y accesibilidad del inmueble, se necesitará el voto favorable de las tres quintas partes del total de los propietarios que, a su vez, representen las tres quintas partes de las cuotas de participación. El pago no será exigible a los comuneros disidentes cuando la cuota de instalación exceda del importe de tres mensualidades ordinarias de gastos comunes. Si el disidente desea, en cualquier tiempo, participar de las ventajas de la innovación, habrá de abonar su cuota en los gastos de realización y mantenimiento, debidamente actualizados mediante la aplicación del correspondiente interés legal (art. 17.4 LPH).

Estos son los tres grandes bloques más recurrentes en lo que respecta a derramas y que hacen que la derrama tenga un carácter obligatorio (con algunas limitaciones), aunque no son las únicas.

¿Cómo se aprueba una derrama y cuál es el quórum que se necesita?

Las derramas se aprueban por acuerdo adoptado en Junta de Propietarios. Dependiendo de la acción que se lleve a cabo, el quórum necesario para la validez del mismo varía, y puede ser: (i) mayoría de 3/5, (ii) mayoría simple, (iii) acuerdo de un 1/3 y, (iv) unanimidad; tal y como recoge el artículo 17 LPH.

De este modo, por ejemplo, la derrama que sea de carácter necesario para el mantenimiento y cumplimiento del deber de conservación del inmueble será de carácter obligatorio y no necesita acuerdo previo en junta (art. 10.1 a) LPH). Cuando se trate de suprimir barreras arquitectónicas, se aprobará por mayoría simple de los propietarios presentes en la junta que, a su vez, representen la mayoría de las cuotas de participación (según lo establecido en el artículo 17.2 LPH). También se aplicará éste régimen de mayorías para el supuesto de establecimiento o supresión de los servicios de portería, conserjería, vigilancia u otros servicios comunes de interés general, aunque puedan suponer una modificación del título constitutivo o de los estatutos (art. 17.3 LPH).

En cambio, cuando se trata de aspectos como la instalación o adaptación de infraestructuras de telecomunicaciones o de aprovechamiento de energías renovables, el acuerdo será válido con el 1/3 de los presentes en la junta, y que representen un tercio de todos los coeficientes (art.17.1 LPH).

Para los acuerdos no regulados expresamente en el artículo 17 LPH, que impliquen la aprobación o modificación de las reglas contenidas en el Título Constitutivo o en los Estatutos de la Comunidad, requerirán para su validez la unanimidad del total de los propietarios que, a su vez, representen el total de las cuotas de participación (art.17.6 LPH).

¿Qué sucede si una vez recaudado el dinero no se lleva a cabo la obra?

Nada dice la Ley sobre este particular, pero en la práctica se plantean dos opciones: (i) depositar el dinero en el fondo de reserva de la comunidad para futuros imprevistos; (ii) devolver íntegramente a los propietarios su aportación.

Para ver lo que sucedería en cada caso concreto, habría que acudir a los Estatutos de la Comunidad, por si hubiese regulación al respecto. En el supuesto de que esto no se contemple en los Estatutos, sería la Comunidad, mediante un acuerdo de Junta, la que elegiría por mayoría simple qué hacer con el dinero (según el art. 17.7 LPH).

En el supuesto de que no se alcanzase un acuerdo, en la primera convocatoria de Junta se procedería a la celebración de una segunda convocatoria, en la cual serán válidos los acuerdos adoptados por la mayoría de los asistentes, siempre que esta represente, a su vez, más de la mitad del valor de las cuotas de los presentes. Si nuevamente no se lograra la mayoría por los procedimientos legalmente establecidos en el apartado séptimo del artículo 17, sería un Juez, a instancia de Parte, dentro del mes siguiente a la fecha de la segunda Junta, y oyendo en comparecencia los contradictores previamente citados, quien resolverá en equidad lo que proceda dentro de veinte días, contados desde la petición y realizando un pronunciamiento sobre el pago de costas.

Y ello teniendo en cuenta que igualmente existen en la LPH mecanismos de impugnación de los acuerdos adoptados en Junta de Propietarios dentro de unos plazos concretos y no muy extensos, por lo que sugerimos que, en caso de duda, recaben ayuda de un profesional desde el mismo momento en que se celebre la Junta.

Dimensión geográfica de la vuelta al mundo de la Real Expedición Filantrópica de la vacuna

Carlos manda; y al punto una gloriosa / expedición difunde en sus inmensos / dominios el saludable beneficio / de aquel grande y feliz descubrimiento. / Él abre de su erario los tesoros; / y, estimulado con el alto ejemplo / de la regia piedad, se vigoriza / de los cuerpos patrióticos el celo.

Andrés Bello, Oda a la Vacuna (1804)



Edward Jenner.

El 12 de diciembre de 1819 moría en Madrid Francisco Xavier Balmis y Berenguer, nacido en Alicante el 2 de diciembre de 1753. Pionero en el estudio de las aplicaciones de la vacuna y director de la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna, se convierte en el héroe de una gesta reconocida como un hito en la historia de la medicina y en el promotor de la difusión de la vacuna frente a la viruela en América y Filipinas. El pasado año se ha celebrado, pues, el bicentenario de Balmis. Y han sido múltiples los actos conmemorativos, muchos de ellos recogidos en la web de la Cátedra Balmis de Vacunología (Universidad de Alicante: <https://balmis.org/>). El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante dedicó el encarte del segundo semestre de 2019 (núm. 34) a conmemorar dicho bicentenario; un encarte dirigido por José V. Tuells Hernández y Francisco Martín Irles. Para acceder a su lectura completa, ofrecemos la dirección electrónica del boletín en el que figura el encarte:

<https://www.cdlalicante.org:20443/uploads/site/files/CDL%20ALICANTE%2034.pdf>

Y puestos a elegir uno de los trabajos para su inclusión en el Boletín de Madrid, hemos seleccionado el firmado por Susana María Ramírez Martín, profesora del Departamento de Historia de América y Medieval y Ciencias Historiográficas de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM, titulado "Dimensión geográfica de la vuelta al mundo de la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna". De esta forma, nuestro Colegio se suma -ya en enero de 2020- al homenaje al ilustre alicantino Francisco Balmis.

económicas, sociales que implicasen a la mayor cantidad de población en un territorio que casi abarcaba medio mundo. Una vez aceptado el proyecto de expedición marítima, los preparativos se realizaron durante la primavera y el verano de 1803. Se normalizó y articuló una legislación que favoreciese la propagación de la vacuna, al mismo tiempo se la dotó de una estructura económica desde el *ramo de propios* municipal de cada una de las ciudades por las que la expedición transitase. Además, se intentó crear una opinión pública favorable a la vacuna desde varios sectores sociales (médicos-sanitarios, religiosos-eclesiásticos, culturales-ilustrados). Se tradujeron obras



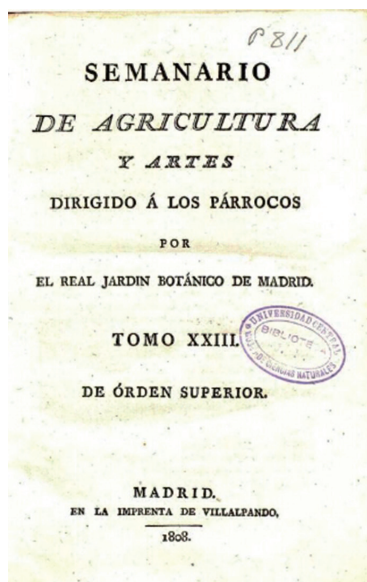
La Real Expedición Filantrópica de la Vacuna es la primera campaña de vacunación mundial. Además de ser una proeza científica, fue un ejemplo de filantropía, caridad, beneficencia, generosidad, abnegación, desinterés y desprendimiento por parte de la Corona española en beneficio de la salud pública de todo el mundo. La Monarquía hispánica se erige en un foco difusor de salud, que fue reconocido por el mismo Edward Jenner, descubridor de la vacuna, en sus documentos.

La idea de propagar la vacuna por todos los territorios de Ultramar surge en la Navidad de 1802, cuando las noticias del desarrollo de una terrible epidemia de viruela llegan a la mesa del Consejo de Indias desde Santa Fe de Bogotá. El miedo a la viruela estaba reciente en la capital del Reino. En 1798, María Luisa, una hija de Carlos IV, había padecido la enfermedad y toda la Corte había temido el contagio.

Estaba claro el objetivo, pero diseñar la expedición exigía medidas legislativas,

médicas sobre la vacuna, se publicaron exhortaciones apostólicas en favor de la vacuna y en el *Semanario de agricultura y artes dirigido a los párrocos*, al que estaban suscritos todos los párrocos de la monarquía hispánica, aparecían noticias. Todas estas iniciativas tenían como finalidad la difusión del conocimiento para que, cuando llegase la vacuna, fuera bien acogida por la mayoría de los habitantes de cualquier territorio.

Después de muchos preparativos y los imprevistos de última hora, la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna, a bordo de la corbeta María Pita, parte del puerto de La Coruña el 30 de noviembre de 1803. El convoy humanitario estaba formado por sanitarios y 22 niños que debían transportar el virus vacuno en sus brazos, a modo de cadena huma-



Francisco de Goya y Lucientes.
La familia de Carlos IV.



Grabado que aparece en el libro titulado *La guerra de la Independencia. Narración histórica de los sucesos políticos de aquella época y de la constitucional de 1820 a 1823*.¹

¹ Príncipe, Miguel Agustín: *La guerra de la Independencia. Narración histórica de los sucesos políticos de aquella época y de la constitucional de 1820 a 1823*. Madrid: Establecimiento Artístico-Literario de Manini y Compañía, 1844, tomo I, pp. 382-383.

nitaria, que serían vacunados de dos en dos, de nueve en nueve días hasta llegar al otro lado del Océano Atlántico.

El grupo de sanitarios estaba integrado por un director, Francisco Xavier Balmis y Berenguer (Alicante, 2 de diciembre de 1753-Madrid, 12 de enero de 1819) y un subdirector, José Salvany y Lleopart (Barcelona, 19 enero de 1774-Cochabamba, actual Bolivia, 21 de julio de 1810). A estos se unieron dos cirujanos recién egresados del Real Colegio de San Carlos (Manuel Julián García Grajales y Antonio Gutiérrez Robredo) y dos practicantes familiarizados con la práctica de la vacuna (Rafael Lozano Pérez y el sobrino del director de la expedición, Francisco Pastor Balmis). El grupo estaba completado por cuatro enfermeros, tres hombres (Basilio Bolaños, Pedro Ortega y Antonio Pastor, otro sobrino de Balmis) y una mujer (Isabel Zenda).

En un principio solamente iba a haber una ruta, pero la rapidez del contagio de la viruela en el Virreinato de Nueva Granada provocó la división de la expedición en dos el día 8 de mayo de 1804. En consecuencia, en el trayecto de la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna podemos diferenciar tres grandes etapas: una expedición conjunta; una subexpedición dirigida por Balmis, que propagó la vacuna por el Caribe y el Virreinato de Nueva España, incluida la Capitanía General de Filipinas; y una subexpedición dirigida

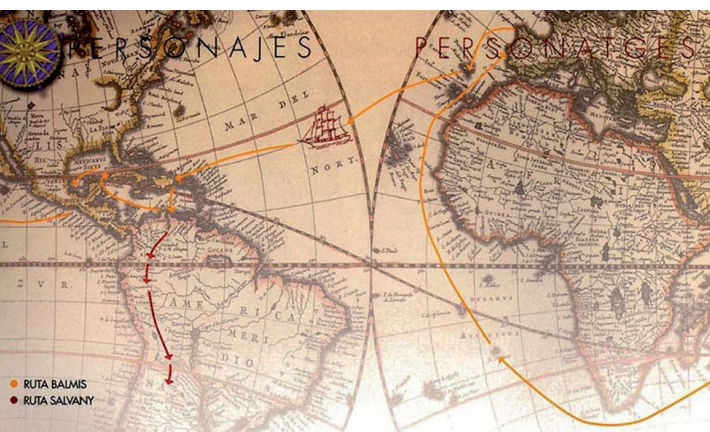
por Salvany, que extendió el fluido por Sudamérica.

La expedición conjunta se inicia en el puerto de La Coruña el 30 de noviembre de 1803. Todos los expedicionarios se desplazaron a bordo de la corbeta María Pita. En un espacio tan reducido tuvieron que convivir sanitarios y tripulación con los niños, que unos estaban sanos y los demás progresivamente sufrirían los efectos de la vacunación durante la travesía del Atlántico. Fue una travesía difícil. Este tramo abarca geográficamente desde la Península hasta la Capitanía General de Venezuela, y hace escalas en la isla de Tenerife y en la isla de Puerto Rico. La corbeta María Pita entra en Puerto Cabello el 20 de marzo de 1804. Ocho días más tarde, día de miércoles santo, la expedición llega a Caracas. En esta ciudad se constituye la primera Junta de Vacuna del continente americano, que servirá de modelo para todas las Juntas vacunales que se institucionalizaron por todo el territorio.

En la subexpedición dirigida por Balmis participaron Antonio Gutiérrez Robredo, Francisco Pastor, Pedro Ortega, Antonio Pastor, Isabel Zenda, todos



José Salvany y Lleopart.

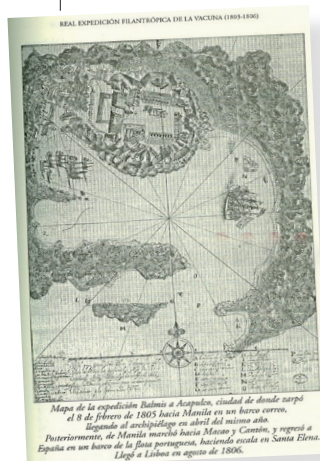


los niños galleguitos que llevaron la vacuna por el Atlántico y dos niños caraqueños que en sus brazos llevarían el virus vivo hasta la siguiente etapa, la isla de Cuba. Esta expedición tomó rumbo al Virreinato de Nueva España. Entra en el territorio por la Península de Yucatán y desde allí se propaga la vacuna por la Capitanía General de Guatemala. Por mar, la expedición continúa hasta Veracruz y desde allí, siguiendo el camino de Orizaba, llega a Puebla y, después de un pequeño descanso, arriba a la capital novohispana. A partir de ese momento, lo que interesa es la propagación; llegar a la mayor cantidad del territorio hacia el norte por las capitanías de Nueva Galicia y Nueva Vizcaya.

En estas regiones, además de la propagación, se fundan Juntas de Vacuna y se recolectan niños para que sirvan de reservorios humanos para transportar la vacuna por el Pacífico. Terminada la tarea, Balmis decide embarcarse en la Nao de Manila para propagar la vacuna por este territorio. Abandonan el puerto de Acapulco el 7 de febrero de 1805 y llegan a Manila el 16 de abril de ese mismo año. Cuando Balmis piensa en la vuelta, decide que él regresa solo a bordo de un barco portugués por el Océano Índico. Después de una escala en la isla de Santa Elena, llega a Lisboa y el 7 de septiembre de 1806 es recibido por Carlos IV y da informes sobre la labor sanitaria realizada.

A la subexpedición dirigida por Salvany asisten Manuel Julián Grajales, Rafael Lozano Pérez, Basilio Bolaños y cuatro niños que se encargarían de propagar la vacuna por América Meridional. La división era «fácil» en teoría, pero la práctica generó problemas. Para llevar los expedicionarios desde La Guayra a Cartagena, se contrató al bergantín «San Luis». El día 13 de mayo de 1804, a los cinco días

Virreinato de Nueva Granada. Como son pocos los expedicionarios, para aumentar las rutas de vacunación se apoyan en religiosos hospitalarios bethemitas que se comprometen activamente con la vacuna. Salvany tiene las fuerzas mermadas: padece de los pulmones, pierde un ojo y tiene una apoplejía que le inmoviliza parte del cuerpo y le impide vacunar. Ante estos inconvenientes y para aumentar la propagación, unos expedicionarios siguen por el camino del Inca en la sierra y otros siguen por los caminos de la costa, reuniéndose en ciudades como Popayán, Quito, Cuenca, Lambayeque, Lima, La Paz y Cochabamba. En esta última población muere José Salvany el 21 de julio de 1810. A partir de ese momento, la subexpedición del sur se queda sin líder y el objetivo de los expedicionarios es volver a la Península cuanto antes. Manuel



Julián Grajales lo consiguió después de treinta años. El 6 de agosto de 1833 fue condecorado con la Cruz de Caballero de la Orden Americana de Isabel la Católica.

Si analizamos la Real Expedición de la Vacuna desde el punto de vista geográfico, tenemos que valorar que el planeamiento inicial no llegó a verificarse porque se tuvo que acomodar a las demandas sanitarias de un espacio tan grande como eran los territorios hispanos de Ultramar al inicio del siglo XIX. Una cuestión era el marco teórico sobre los planos del Consejo de Indias y otra muy diferente fue la ruta definitiva que siguieron los expedicionarios.

A modo de resumen podemos decir que, geográficamente, la Real Expedición de la Vacuna es una vuelta al mundo, que abarca los dos hemisferios. El territorio más septentrional donde llegó fue el Reino de la Nueva Vizcaya, en el Virreinato de la Nueva España (24º al norte) y el más meridional fue el archipiélago de Chiloé en la Capitanía General de Chile en el Virreinato del Perú. La Ruta de la Expedición Filantrópica de la Vacuna fue un “ir haciendo”, una “adaptación constante a la realidad desconocida”. Francisco Xavier Balmis, director de la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna, tenía plenos poderes para que, sin perder el objetivo, le quedara margen de maniobra para improvisar cualquier cambio y adaptarse a las diferentes realidades geográficas que pudiesen encontrar. ■

Susana María Ramírez Martín

Para ampliar sobre la dimensión geográfica de la expedición se puede consultar: Ramírez Martín, SM. *La mayor hazaña médica de la colonia; la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna en la Real Audiencia de Quito*. Quito: Abaya-Yala, 1999; Ramírez Martín, SM. *Por la salud del Imperio. La Real Expedición filantrópica de la Vacuna*. Madrid: Doce Calles, 2002; Tuells J., Ramírez Martín, SM. *Balmis et variola. Sobre*

la Derrota de la Viruela, la Real expedición Filantrópica de la Vacuna y el esfuerzo de los inoculadores que alcanzaron el final del azote, con observaciones particulares al periplo balmisiano. Valencia: Generalitat Valenciana, 2003; Ramírez Martín, SM. “La Expedición de la Vacuna. La primera campaña mundial contra la vacuna”, en *Atlas de los Exploradores Españoles*. Barcelona: Planeta, 2009, pp. 245-246; VVAA. “Balmis contra la Viruela”. *Revista Canelobre*, invierno 2010-2011; Ramírez Martín, SM. “La Real Expedición de la Vacuna”, en *Atlas de Caminería Hispánica*. Madrid: Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos y Asociación Española de la Carretera, 2011, tomo II, pp. 246-251; Ramírez Martín, SM. “La salud como objetivo, la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna: textos y contextos”, en *Ilustración Hispánica Mestiza y Universal*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo, 2018, pp. 260-279; Ramírez Martín, SM. “Enviando salud al Imperio: la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna”, en *Historia Mundial de España*. Barcelona: Ediciones Destino, 2018, pp. 487-493.

ARRANCA EL OBSERVATORIO DE MEJORES PRÁCTICAS Y GESTIÓN EXCELENTE, IMPULSADO POR EL COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES DE MADRID



El pasado 30 de octubre de 2019 hemos dado comienzo al “Observatorio de mejores prácticas y gestión excelente”, una iniciativa dirigida a acompañar a los equipos directivos de los centros que forman parte de la red del Colegio y que cuentan con nuestro certificado de calidad, por tener a todos sus docentes colegiados.

El Observatorio busca acompañar, asesorar e instruir a los centros educativos en su viaje para adaptarse a la nueva realidad social, cambiante, volátil e incierta en que nos movemos hoy en día, y nuestro deseo es que genere la oportunidad para establecer contactos profesionales y se convierta en un foro donde compartir inquietudes, experiencias y buenas prácticas docentes, así como conocer de primera mano las metodologías y recursos más innovadores del momento. Esta iniciativa busca, en definitiva, hacer de la excelencia un proceso, y no un mero suceso.

El Observatorio de mejores prácticas y gestión excelente tendrá cuatro reuniones anuales. Las fechas decididas para este curso escolar son el 30 octubre de 2019, el 5 febrero, el 25 marzo y el 27 mayo de 2020. Cada una de las sesiones permitirá disfrutar gratuitamente de conferencias y ponencias con expertos de la gestión, que guíen y enriquezcan la visión de los equipos directivos en los distintos aspectos que implica un cometido excelente. Los temas que se tratarán este año son la transformación de los espacios educativos, la gestión de proveedores, la implantación tecnológi-

ESTA INICIATIVA BUSCA, EN DEFINITIVA, HACER DE LA EXCELENCIA UN PROCESO, Y NO UN MERO SUCESO

ca y el marketing digital para centros educativos.

La primera conferencia del Observatorio de Mejores Prácticas y Gestión Excelente, celebrada el pasado 30 de octubre de 2019, abordó una cuestión que está latente en las escuelas más modernas y



cualificadas del mundo: ¿cómo afectan los espacios físicos al rendimiento de los alumnos? De la mano de José Picó, CEO de REDEX y Espacios Maestros, pudimos conocer que la configuración de las aulas, la distribución de los alumnos y, en general, los entornos en los que estudian pueden o no facilitar su interés por aprender e influir en sus resultados.

José Picó, arquitecto de profesión y actualmente dedicado a promover espacios educativos facilitadores del aprendizaje, considera que la configuración actual de nuestras aulas no responde a las exigencias de la escuela que necesitamos: "Las aulas y los centros escolares de hoy en día están diseñados según los parámetros del siglo XIX, cuando se encasillaba a los niños en cajitas clasificadas por fecha de fabricación, para después enviarlos a las fábricas donde serían mano de obra". Según este experto, transformar la educación pasa también por transformar las aulas y cuidar los escenarios, tirando muros y tabiques para enseñar en espacios colaborativos, donde los aprendices puedan desarrollar las habilidades y competencias requeridas propias del

paradigma de la educación del siglo XXI. Por ello es tan importante contar con un entorno físico adecuado, donde los alumnos puedan interactuar, libre de paredes cuando son prescindibles, y estimulante para los profesores, que les acompañarán como guías en la maravillosa aventura del aprendizaje.

A la conferencia inaugural le siguió la primera sesión de trabajo, en la que participaron los siguientes centros: Punta Galea, Santa María de la Hispanidad, Sagrado Corazón de Vallecas, San Ramón y San Antonio, Colegio Guzmán el Bueno e IES Diego Velázquez.

En estas sesiones, los equipos directivos compartirán estrategias para la autoevaluación del centro y de la fun-

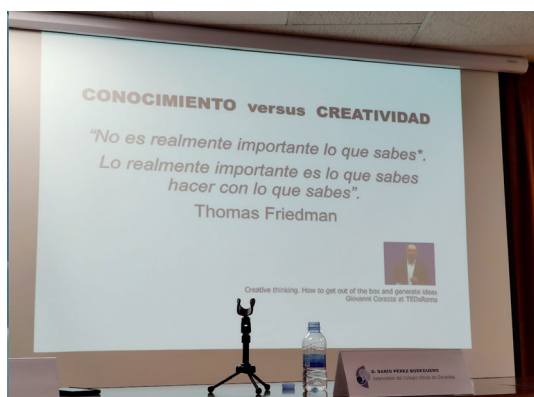


LA CONFIGURACIÓN DE LAS AULAS, LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS Y, EN GENERAL, LOS ENTORNOS EN LOS QUE ESTUDIAN PUEDEN O NO FACILITAR SU INTERÉS POR APRENDER E INFLUIR EN SUS RESULTADOS

ción directiva, que les sirva a los centros para una reflexión continua de cara a la mejora y a cumplir el ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Adjust) en la gestión, y expondrán sus buenas prácticas para generar aprendizaje mutuo. ■

EVA TEBA

MIEMBRO DE LA JUNTA DE GOBIERNO

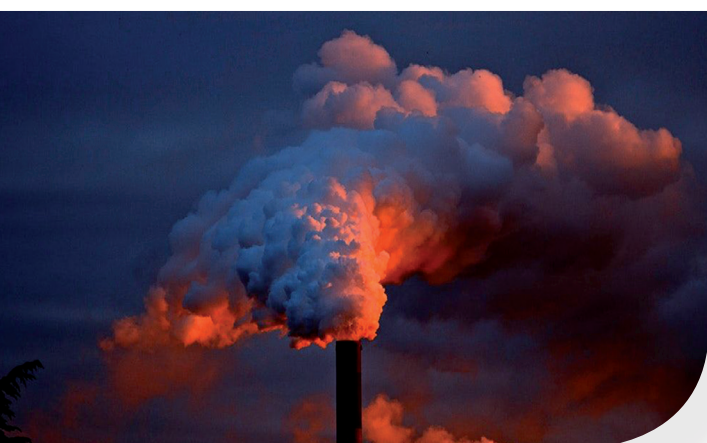




DELIBES

y su “ausente presencia” en la Cumbre del Clima

El pasado mes de diciembre se celebró en Madrid la CUMBRE DEL CLIMA. Y el Colegio Oficial de Docentes expresó su opinión a través de un comunicado de prensa, hecho público el día 2, y redactado por nuestra Jefa de Comunicación, Aurora Campuzano. Transcribimos a continuación dicho comunicado:



Contaminación ambiental.

POR LA EDUCACIÓN EN LA CUMBRE DEL CLIMA COP25

Decenas de Jefes de Estado y de Gobierno, organizaciones ambientales, empresarios y científicos se han reunido en Madrid en busca de soluciones para frenar el cambio climático. La Cumbre del Clima busca alcanzar acuerdos y compromisos entre naciones para combatir los efectos que percibimos y hallar soluciones. Naciones Unidas ha diseñado varias carteras de acción que “tienen un alto potencial para frenar las emisiones de gases efecto invernadero y promover una acción global para la adaptación y la resiliencia”. Entre esas líneas de trabajo destacan el fomento de energías renovables, el necesario apoyo financiero o la transformación de las industrias más contaminantes.

Sin embargo, desde este Colegio Oficial de Docentes, consideramos que cualquier acción encaminada a frenar el cambio climático ha de sustentarse en la interiorización de unos valores ciudadanos que nos lleven hacia el camino correcto a medio y largo plazo. En ese contexto, reivindicamos el papel de la educación y de los educadores para formar a ciudadanos responsables, conscientes de la importancia de preservar el medio ambiente, y respetuosos con el entorno.

Esta Cumbre reconoce que el compromiso de la juventud es de vital importancia para frenar el cambio climático. Coincidimos con esta premisa: nuestros niños y jóvenes representan el futuro: si les formamos en valores y dotamos a los profesores y a los centros de los recursos suficientes para hacerlo, los resultados serán visibles en poco tiempo.

Ya que hablamos de la CUMBRE DEL CLIMA, consideramos necesario recordar la figura de Miguel Delibes, de cuyo nacimiento se cumplen 100 años en este 2020 (Valladolid, 17 de octubre de 1920). Porque si algo demostró Delibes en su extensa y variada producción narrativa –y a través de muchos de sus protagonistas, incluso infantiles: El Senderines, Daniel el Mochuelo...– fue la defensa del entorno natural necesario para el desarrollo de la vida; es decir, el principio de “sostenibilidad”.

Demos, pues, la voz a un académico (elegido el 1 de febrero de 1973) y reproduzcamos algunas líneas de su discurso de toma de posesión, pronunciado el 25 de mayo de 1975, y titulado “El sentido de progreso desde mi obra”. Quienes deseen leer el discurso completo, pueden encontrarlo en la siguiente dirección electrónica (junto al discurso de contestación de Julián Marías):

https://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_de_ingreso_Miguel_Delibes.pdf

Por nuestra parte, nos vamos a centrar en el epígrafe “LA NATURALEZA AGREDIDA”, que reproducimos en su totalidad –y comentamos someramente–, habida cuenta de su actualidad, y de que fue escrito hace nada menos que más de 44 años.



Sequia. ¿Se debe al cambio climático?

La naturaleza agredida



Esta sed insaciable de poder, de elevarse en la jerarquía del picoteo, que el hombre y las instituciones por él creadas manifiestan frente a otros hombres y otras instituciones, se hace especialmente ostensible en la Naturaleza. En la actualidad la abundancia de medios técnicos permite la transformación del mundo a nuestro gusto, posibilidad que ha despertado en el hombre una vehemente pasión dominante. El hombre de hoy usa y abusa de la Naturaleza como si hubiera de ser el último inquilino de este desgraciado planeta, como si detrás de él no se anunciara un futuro. La Naturaleza se convierte así en el chivo expiatorio del progreso. El biólogo australiano Macfarlane Burnet, que con tanta atención observa y analiza la marcha del mundo, hace notar en uno de sus libros fundamentales que «siempre que utilicemos nuestros conocimientos para la satisfacción a corto plazo de nuestros deseos de confort, seguridad o poder, encontraremos, a plazo algo más largo, que estamos creando una nueva trampa de la que tendremos que librarnos antes o después». He aquí, sabiamente sintetizado, el gran error de nuestro tiempo. El hombre se complace en montar su propia carrera de obstáculos. Encandilado por la idea de progreso técnico indefinido, no ha querido advertir que este no puede lograrse sino a costa de algo. De ese modo hemos caído en la primera trampa: la inmolación de la Naturaleza a la Tecnología. Esto es de una obviedad concluyente. Un principio biológico elemental dice que la demanda interminable y progresiva de la industria no puede ser atendida sin detrimento por la Naturaleza, cuyos recursos son finitos. Toda idea de futuro basada en el crecimiento ilimitado conduce, pues, al desastre. Paralelamente, otro principio básico incuestionable es que todo complejo industrial de tipo capitalista sin expansión ininterrumpida termina por morir. Consecuentemente con este segundo postulado, observamos que todo país industrializado tiende a crecer, cifrando su desarrollo en un aumento anual que oscila entre el dos y el cuatro por ciento de su producto nacional bruto. Entonces, si la industria, que

se nutre de la Naturaleza y envía los detritus de su digestión a la Naturaleza, no cesa de expansionarse, día llegará en que esta no pueda atender las exigencias de aquella ni asumir sus desechos; ese día quedará agotada. La novelista americana McCarthy hace decir a Kant redivivo, en una de sus últimas novelas, que «la Naturaleza ha muerto». Evidentemente la novelista anticipa la defunción, pero, a juicio de notables naturalistas, no en mucho tiempo, ya que para los redactores del Manifiesto para la supervivencia, de no alterarse las tendencias del progreso «la destrucción de los sistemas de mantenimiento de la vida en este planeta será inevitable, posiblemente a finales de este siglo, y con toda seguridad, antes de que desaparezca la generación de nuestros hijos». Robert Heilbroner, algo más optimista, aplaza este día terrible, que ya ha dado en llamarse «el Día del Juicio Final», para dentro de unos siglos, en tanto Barry Commoner, lo reduce a cinco lustros: «Aún es tiempo –dice este–, quizá una generación, dentro del cual podamos salvar al medio ambiente de la violenta agresión que le hemos causado». Para Commoner, la década que estamos viviendo, la década de los 70, «es un plazo de gracia para corregir las incompatibilidades fundamentales», ya que, de no hacerlo así, en los tres lustros siguientes la Humanidad sucumbirá. A mi juicio, no importa tanto la inminencia del drama como la certidumbre, que casi nadie cuestiona, de que caminamos hacia él. Michel Bosquet dice, en *Le Nouvel Observateur*, que «a la Humanidad que ha necesitado treinta siglos para tomar impulso, apenas le quedan treinta años para frenar ante el precipicio».

Cumbre del Clima. Madrid 2019.



Como se ve, el problema no es baladí. Lo expuesto no es un relato de ciencia-ficción, sino el punto de vista de unos científicos que han dedicado todo su esfuerzo al estudio de esta cuestión, la más compleja e importante, sin duda, que hoy aqueja a la Humanidad.

La Naturaleza ya está hecha, es así. Esto, en una era de constantes mutaciones, puede parecer una afirmación retrógrada. Mas, si bien se mira, únicamente es retrógrada en la apariencia. En mi obra *El libro de la caza menor*, hago notar que toda pretensión de mudar la Naturaleza es asentar en ella el artificio, y por tanto, desnaturalizarla, hacerla regresar. En la Naturaleza, apenas cabe el progreso. Todo cuanto sea conservar el medio es progresar; todo lo que signifique alterarlo esencialmente, es retroceder. Empero, el hombre se obstina en mejorarla y se inmiscuye en el equilibrio ecológico, eliminando mosquitos, desecando lagunas o talando el revestimiento vegetal. En puridad, las relaciones del hombre con la Naturaleza, como las relaciones con otros hombres, siempre se han establecido a palos. La Historia de la Humanidad no ha sido otra cosa hasta el día que una sucesión incesante de guerras y talas de bosques. Y ya que, inexcusablemente, los hombres tenemos que servirnos de la Naturaleza, a lo que debemos aspirar es a no dejar huella, a que se «nos note» lo menos posible. Tal aspiración, por el momento, se aproxima a la pura quimera. El hombre contemporáneo está ensoberbecido; obstinado en demostrarse a sí mismo su superioridad, ni aun en el aspecto demoledor renuncia a su papel de protagonista. En esta cuestión, el hombre-supertécnico, armado de todas las armas, espoleado por un afán creciente de dominación, irrumpe en la Naturaleza, y actúa sobre ella en los dos sentidos citados, a cual más deplorable y desolador; desvalijándola y envileciéndola.

Journal delibés



Inundaciones en Los Alcázares (Murcia, diciembre de 2019).

Hasta aquí las palabras de Delibes, que han cobrado una pasmosa actualidad. El novelista argumenta que el progreso industrial sustentado en el crecimiento ilimitado conduce, inexorablemente, a la destrucción de la Naturaleza y, en consecuencia, pone en peligro a toda la Humanidad. Y tras acudir al testimonio de determinados naturalistas en relación con posibles plazos para la degradación absoluta del medio ambiente —si se sigue sacrificando la Naturaleza en aras del progreso industrial—, Delibes proclama su convencimiento de que, antes o después, será imposible el mantenimiento de las condiciones de vida en este planeta, a no ser que se adopten las medidas correctoras necesarias que salvaguarden la Naturaleza. Porque lo cierto es que el hombre-supertécnico, en opinión de Delibes, actúa sobre la Naturaleza «desvalijándola y envileciéndola». Delibes, en su Discurso, ya diagnosticaba el problema y proponía vías de actuación. Ahora corresponde a los científicos y a los políticos de todo el mundo colaborar conjuntamente para arreglar el desaguisado... jantes de que el daño al medio natural sea irreparable! Hagamos caso, pues, a Delibes, que siempre ha apostado —dicho con palabras de hoy— por el llamado “desarrollo sostenible”, tanto por la sostenibilidad ambiental como por la económico-social.

[Definición de “sostenible” en el DRAE: “Especialmente en ecología y economía, que se puede mantener durante largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al medio ambiente”].

REDACCIÓN



Desastre ecológico en el Mar Menor (2019).

Con motivo de la visita al museo de La Celestina
en La Puebla de Montalbán

La Huerta de Mollejas en la Puebla de Montalbán

La alusión de la Huerta de Mollejas no aparece en la edición de la comedia de 1499. Veamos cómo es ese pasaje en la edición “princeps” de *La Celestina*.

SEMPRONIO.- ¡Cel!, ¡cel! ¡Pármene! Torna, torna callando, que no es sino la gente del aguazil, que passaua haziendo estruendo por la otra calle.

PÁRMENO.- Míralo bien. No te fies en los ojos, que se antoja muchas veces vno por otro. No me auían dexado gota de sangre. Tragada tenía ya la muerte, que me parescía que me yuan dando en estas espaldas golpes. En mi vida me acuerdo hauer tan gran temor ni verme en tal afrenta, avnque he andado por casas ajenas harto tiempo e en lugares de harto trabajo. Que nueue años seruí a los frayles de Guadalupe, que mill vezes nos apuñeauamos yo e otros. Pero nunca como esta vez boue miedo de morir.

SEMPRONIO.- ¿E yo no seruí al cura de Sant Miguel (Act. XII de la Comedia 1499).

Sí aparece en la tragicomedia cuando se añadieron los cinco actos más y las conocidas como interpolaciones. Es a partir de la edición de 1502 de Toledo, donde figuran por primera vez estas interpolaciones.

SEMPRONIO.- ¡Cel!, ¡cel! ¡Pármene! Torna, torna callando, que no es sino la gente del aguazil, que passaua haziendo estruendo por la otra calle.

PÁRMENO.- Míralo bien. No te fies en los ojos, que se antoja muchas veces vno por otro. No me auían dexado gota de sangre. Tragada tenía ya la muerte, que me parescía que me yuan dando en estas espaldas golpes. En mi vida me acuerdo hauer tan gran temor ni verme en tal afrenta, avnque he andado por casas ajenas harto tiempo e en lugares de harto trabajo. Que nueue años seruí a los frayles de Guadalupe, que mill vezes nos apuñeauamos yo e otros. Pero nunca como esta vez boue miedo de morir.

SEMPRONIO.- ¿E yo no seruí al cura de Sant Miguel e al mesonero de la plaça e a Mollejar, el ortelano? E también yo tenía mis questiones con los que tirauan piedras a los páxaros, que assentauan en vn álamo grande que tenía, porque dañauan la ortaliza. (Act. XII de la Tragicomedia en 21 actos a partir de 1502).

Seguramente a Rojas ya le habían llegado los comentarios sobre su obra y la controversia sobre la localización de los escenarios donde se desarrolla:

“e hallé que querían que se alargasse en el processo de su deleyte destos amantes, sobre lo qual fuy muy importunado; de manera que acordé, avnque contra mi voluntad, meter segunda vez la pluma en tan estraña lauor e tan agena de mi facultad, hurtando algunos ratos a mi principal estudio, con otras horas destinadas para recreación, puesto que no han de faltar nuevos detractores a la nueva adición”.

Es ante ese “meter nuevamente la pluma” en su obra, es decir en las interpolaciones o adiciones de 1502, cuando quiso dejar claro, al menos para sus paisanos, que los escenarios de la misma son pueblanos, pues por aquel

entonces en la Puebla todos conocían al “Hortelano Mollejas”, “al cura de San Miguel”, “el Mesón de la Plaza”, mencionados por Sempronio en este parlamento del acto XII y asimismo las casas de Celestina, Calixto, Pleberio y Areusa.

Dada la época en que nos movemos, no resulta raro el desconocimiento de cualquier dato sobre la niñez y la adolescencia de Rojas vividas verosíblemente en La Puebla de Montalbán. Estos años pudieron marcar algunos recuerdos que por trasposición artística pasaron a *La Celestina*. Para muchos estudiosos de la obra de Rojas, existe en ella una re-memorización del paisaje y la topografía de su pueblo natal, insertada especialmente en este diálogo entre Pármene y Sempronio, ante el temor que les produce escuchar a la gente del aguacil haciendo las ronda.

En consecuencia, en las interpolaciones de la Tragicomedia desde «1502», se amplió la frase originaria, para poner los recuerdos de Sempronio sobre sus peligros pasados a la altura de los de Pármene. Sempronio recuerda ahora, lo mismo que haber servido al «cura de San Miguel», sus peligros de cuando había servido al «mesonero de la plaça y a Mollejas el ortelano». En una frase adicional, Sempronio recuerda específicamente sus peleas, siendo criado de Mollejas, con los otros muchachos que tiraban piedras a los pájaros que se posaban en un gran árbol que había en el huerto de ese hortelano, por el daño, que causaban las piedras en su caída a las hortalizas.

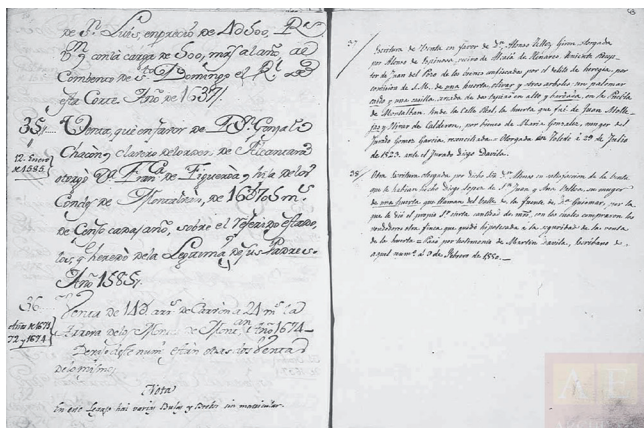
Varios testigos de la probanza de hidalguía de sus nietos recuerdan que conocen a Fernando de Rojas, no cuando residía en La Puebla, sino por sus frecuentes visitas desde Talavera, en las que iba a ver los bienes y la hacienda que en la dicha villa de La Puebla tenía: “Dejó en ella, sus casas, un majuelo en el paraje conocido como Las Cumbres y una huerta que llaman de Mollejas”. Según los propios testigos, padre e hijo tenían propiedades en La Puebla de Montalbán.

Una de esas huertas en los alrededores de La Puebla era la tan traída y llevada “Huerta de Mollejas”, que representa un testimonio más de que los escenarios de *La Celestina* son escenarios pueblanos, que F. Rojas llevaba en “su mochila de estudiante” cuando fue a estudiar a Salamanca.

Los Mollejas de la Puebla eran arrendadores de la finca que perteneció a la familia Rojas, y donde “Sempronio tuvo esas peleas con los que tiraban piedras a los pájaros”. Gracias a los estudios llevados a cabo por de D. José Colino Martínez, en los libros de bautismos del Archivo Parroquial de La Puebla de Montalbán, podemos conocer que el apellido o mote de “Mollejas” era muy habitual allí, hasta el punto de que en más de una cincuentena de partidas de bautismo figura ese nombre, bien como de bautizados, bien como de padrinos o de testigos de la misma, según recoge Colino en su libro titulado *En Torno a “Mollejas el*

Huerta de los Frailes, enfrente de la Huerta de Mollejas, al otro lado del arroyo de Cañares. Ahora campo de deportes del colegio Franciscano en La Puebla de Montalbán.





Documento del archivo de Frías.

posados en los álamos, porque dañaban las hortalizas". No parece lógico que muchas personas fueran a esas huertas, con bastante frecuencia y tan lejos del pueblo, a orillas del río, a tirar cantos a los pájaros. Yo más bien me inclino a pensar que la huerta mencionada

por Sempronio debiera ubicarse en un lugar más próximo al pueblo, es decir en las afueras del mismo, donde era más natural que los muchachos fueran a tirar cantos a los pájaros que se posaban en los álamos de la huerta. Por eso mantengo que la huerta de Mollejas es la parte de la finca de las Cumbres que estaba más cerca del pueblo, es decir, la conocida como "huerta de Agabio", situada justamente enfrente de la "huerta de los Frailes", ahora campo de deportes del Colegio Franciscano de La Inmaculada; única huerta en la margen derecha. Entre ambas discurría el "arroyo de detrás de Las Huertas", en las afueras del pueblo, ahora canalizado y cubierto, que en la actualidad se conoce como arroyo de Cañares, y desemboca en el embalse del mismo nombre, en el canal de Castrejón.

La Finca mencionada está en tierra de los judíos, la finca de Las Cumbres en su parte más cercana al pueblo; y ¿por qué esta huerta y no algunas de las otras que hemos mencionado? ¿Qué tiene la huerta de Agabio que no tengan las otras? La principal de las razones es que la finca de Agabio pertenecía a la Finca de Las Cumbres, que fue propiedad de la familia Rojas, como hemos demostrado en los párrafos anteriores; no así ninguna de las otras huertas de La Puebla. La zona donde se ubica la huerta de Mollejas-Agabio fue siempre en La Puebla una zona donde jugaban los muchachos; se halla a las afueras del pueblo; esa zona del

arroyo ha sido siempre lugar apetecido por los muchachos para sus juegos, para sus peleas y para perderse un poco; la abundancia de arbolado lo hacía lugar adecuado para la caza de pájaros que luego alegrarían "el triste cocido diario", que recibía con alegría el complemento de carne que suponían esos pájaros.

No cabe duda de que, desde siempre, las proximidades de la huerta de Mollejas-Agabio fue el lugar preferido por los muchachos para sus juegos y cuando Rojas, a través de Sempronio, evoca lo que hacían, se limita a recordar lo que él había vivido.

Para concluir, yo diría que la huerta de Mollejas está en el triángulo formado por los caminos del Carpio, el camino de los Pozos, (no calle de los Pozos) y el tramo del arroyo de detrás de las Huertas o Arroyo de Cañares como se conoce en la actualidad, enfrente del convento de los padres franciscanos.

Son, asimismo, muchos los autores que coinciden en que los otros dos lugares mencionados por Sempronio en este párrafo son lugares de La Puebla; es decir, la Iglesia de San Miguel —cuyo cura en aquella época sería de armas tomar—, pues Sempronio tenía mucho miedo, situada junto a la torre, hoy desaparecida (la torre que aún podemos ver fue construida casi cien años después); y el mesón de la plaza que correspondería a lo que hoy ocupa el bar El Túnel, el Vistahermosa y el conocido desde hace poco como Rincón de los Artistas, pues los tres, seguramente eran en aquel tiempo un solo edificio y un solo lugar destinado a mesón, edificio este que fue levantado sobre los restos de la antigua sinagoga. Según testimonio basado en protocolos notariales del archivo de Simancas de principios del siglo XV, aportados por el Profesor Antonio Blanco Sánchez en su libro, *Entre fray Luis y Quevedo. En busca de Francisco de la Torre*, (vease mi artículo *Escenarios Pueblanos de La Celestina* publicado en el n.º 7 de la revista *Crónicas*). ■

PEDRO VELASCO RAMOS

Bibliografía

- Blanco Sánchez, Antonio: *Entre fray Luis y Quevedo*. En busca de Francisco de la Torre. Madrid, Atlas, 1982.
- Colino Martínez, José: *En torno a "Mollejas el ortelano" de La Celestina. Los Mollejas de La Puebla de Montalbán*. Edición del autor, 2015/2016.
- Del Valle Lersundi, Fernando: "Documentos referentes a Fernando de Rojas". Revista de Filología Española, tomo XII, 1925. (Solo están digitalizados los números a partir de 1955).
- Gilman, Stephen; Santidrián, Pedro R.: *La España de Fernando de Rojas*. Panorama intelectual y social de *La Celestina*. Madrid, Taurus, 1998.
- La Celestina*. V Centenario (1499-1999). Actas del Congreso Internacional. Edición de Felipe Pedraza et al. (Santiago Disalvo). Núm. 23, 2003, pág 206-212.
- Rojas, Fernando de: *La Celestina*. Edición y notas de Julio Cejador Frauca. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-celestina--1/html/>
- Rusell, Peter E.: "Un crítico en busca de un autor". Reflexiones en torno a un reciente libro sobre Fernando de Rojas. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/un-rtico-en-busca-de-un-autor-reflexiones-en-torno-a-un-reciente-libro-sobre-fernando-de-rojas-0/html/ffdd7280e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html

ortelano" de *La Celestina*. Los Mollejas de La Puebla de Montalbán. (Edición del autor, 2015-2016).

Además, uno no tiene más remedio que preguntarse si en realidad era probable que, dado el sistema social de la Castilla del final del siglo XV, el joven Rojas hubiera sido enviado por sus padres junto a los jóvenes campesinos para mantener alejados de un huerto a los pájaros o a los que tiraban piedras.

Para Fernando del Valle Lersundi, el episodio de Mollejas le parece interesante por constituir una rara ocasión en que Rojas dejó de tapar sus huellas autobiográficas con tanto cuidado como solía hacerlo en su texto.

De que en ese tiempo en La Puebla existía una huerta con el nombre de Huerta de Mollejas parece que no hay duda, no solo por la mención que hace Sempronio en el acto XII de *La Celestina*, sino porque en La Puebla desde siempre se ha puesto nombre a las huertas, especialmente a las que había junto al pueblo, con el nombre de sus dueños; y aún se conservan en la memoria de los más entrados en años los nombres de algunas de ellas: "Huerta de los Frailes", "Huerta de Gariba", "De Peneque", "De los Huezos".

Por otra parte, hay un hecho que no parece ponerse en duda: tanto el apellido de Mollejas como la huerta del mismo nombre eran reales en los años en que se escribe *La Celestina*. Una prueba más de ello la tenemos en el documento notarial recientemente descubierto por José Benítez en el Archivo de la Nobleza sección duque de Frías: índice de escrituras del condado de Montalbán. En esa relación, con el número 37 figura la compra por el Señor de Montalbán Alonso Téllez Girón de una huerta que era propiedad de Juan Mollejas el hortelano.

¿Dónde se encuentra en La Puebla la huerta de Mollejas? Nadie hasta ahora ha podido determinar el lugar exacto donde pudiera ubicarse. E. Gillman, en su visita a La Puebla acompañado por del Valle Lersundi, descendiente directo de Fernando de Rojas, la ubica, sin ninguna prueba, en alguna de las huertas de la vega junto al río Tajo, y dice "que él vio los grandes álamos que en ellas había".

No es muy apropiada esta situación de la huerta, pues Sempronio dice "que tenía disputas con los que tiraban piedras a los pájaros

calendario

noviembre 2019

Jueves, 14 de noviembre.	"¿Por qué la guerra civil?". D. Jesús A. Martínez Martín, Catedrático de Historia Contemporánea. UCM.
Miércoles, 20 de noviembre. 19,00 horas.	"Arte medieval', la necesidad de revisar un calificativo obsoleto". D.ª M.ª Victoria Chico Picaza, UCM y CDL.
Jueves, 21 de noviembre.	"Mientras dure la guerra. El origen de la Dictadura". D. Jesús A. Martínez Martín, Catedrático de Historia Contemporánea. UCM.
Miércoles, 27 de noviembre. 19,00 horas.	"La arquitectura medieval, ¿oscuridad o luz?". D. Antonio Momplet Míguez. UCM.
Jueves, 28 de noviembre.	"Violencia y represión en las retaguardias". D. Gutmaro Gómez Bravo, Profesor Titular de Historia Contemporánea. UCM.

diciembre 2019

Miércoles, 4 de diciembre. 19,00 horas.	"Tres mitos de la Tierra en la Edad Media desmantelados por el Arte". D.ª Sandra Sáenz-López Pérez. UAM.
Miércoles, 11 de diciembre. 19,00 horas.	"Arte y Ciencia en la Edad Media". D.ª Laura Fernández Fernández. UCM.
Jueves, 19 de diciembre.	"Así terminó la guerra. Un balance". D. Ángel Bahamonde Magro, Catedrático de Historia Contemporánea. UCM.

enero 2020

Jueves, 16 de enero	"El Cid". Daniel-Henry Pageaux. Catedrático emérito de la Universidad de La Sorbona (París III).
---------------------	--

febrero 2020

Martes, 4 de febrero.	"El voto femenino a debate". Dra. Elena Hernández-Sandoica. UCM.
Martes, 18 de febrero.	"Elecciones y electoras. España 1933". Dra. Rosa M.ª Capel Martínez. UCM.
Jueves, 27 de febrero.	"La Celestina y la picaresca". Daniel-Henry Pageaux. Catedrático emérito de la Universidad de La Sorbona (París III).

marzo 2020

Martes, 3 de marzo.	MESA REDONDA: "Las formas de ciudadanía hoy". Dra. Elena Hernández-Sandoica y Dra. Rosa M.ª Capel Martínez. Moderadora: Dra. Dolores Herrero Fernández-Quesada.
Jueves, 26 de marzo.	"Don Quijote". Daniel-Henry Pageaux. Catedrático emérito de la Universidad de La Sorbona (París III).

abril 2020

Jueves, 23 de abril.	"Don Juan". Daniel-Henry Pageaux. Catedrático emérito de la Universidad de La Sorbona (París III).
Lunes, 27 de abril.	"Los primeros 'best seller': historia de un éxito literario". D. José Ramón Trujillo. UAM.

mayo 2020

Lunes, 4 de mayo.	"El 'best seller' en el siglo XX español: el auge de una industria". D. J. Ignacio Díez Fernández. UCM.
Jueves, 14 de mayo.	"Carmen". Daniel-Henry Pageaux. Catedrático emérito de la Universidad de La Sorbona (París III).
Lunes, 18 de mayo.	"Auge del 'best seller' actual: resortes de un mecanismo casi perfecto". D. Sergio Vila-Sanjuán, director de "Culturas" de La Vanguardia.
Lunes, 25 de mayo.	"La novela histórica: la fórmula de un éxito internacional". D. Jesús García Calero, redactor jefe de la sección de Cultura de ABC.

Las conferencias tendrán lugar en el Salón de Actos del Colegio a las 18.30 h. C/ Fuencarral, 101-3.º Metro Bilbao.

III PREMIO TRABAJO FIN DE MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, FP Y BACHILLERATO ORGANIZADO POR EL COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES



Firman el acta, en señal de conformidad, todos los miembros del jurado, compuesto por: Fernando Carratalá Teruel, Félix Navas López, Santiago Castillo Arredondo, Cándida Filgueira Arias, Carmelo López Gutiérrez, Charo Cerrillo Martín y David Alonso García.

El pasado 17 de diciembre se reunió el Jurado designado para la concesión del III Premio de Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, FP y Bachillerato, organizado por el Ilustre Colegio Oficial de Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (Colegio Oficial de Docentes). Después de considerar los trabajos presentados, el Jurado, integrado por representantes de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid, la UNED, la Universidad San Pablo-CEU, la Consejería de Educación y la Junta de Gobierno del Colegio, por unanimidad, tomó el siguiente acuerdo:

Se concede el **PRIMER PREMIO**, dotado con 1.000 euros al autor y 500 euros al profesor-tutor que lo ha dirigido, al trabajo:

TÍTULO: Los estilos de aprendizaje en Formación Profesional y su utilidad para incrementar la satisfacción del aprendizaje en Contabilidad.

PSEUDÓNIMO: La Super Profe Trula.

AUTORA: Marisa Alejandra Strzelecki Sinopoli.

Profesora orientadora: Mercedes Cervera Oliver.

Centro donde estudia: Universidad Autónoma de Madrid.

Se concede un **SEGUNDO PREMIO**, dotado con 600 euros, al autor y 300 euros al profesor-tutor que lo ha dirigido, al trabajo:

TÍTULO: E-learning: uso integrado de GeoGebra y Moodle en la enseñanza de Tangencias en 1.º de Bachillerato.

PSEUDÓNIMO: Siddhi.

AUTORA: Eva Moreno Neila.

Profesora orientadora: Cristina Núñez del Río.

Centro donde estudia: Universidad Politécnica de Madrid.

Se concede un **ACCÉSIT** al trabajo:

TÍTULO: La mujer fatal en el Modernismo: una propuesta didáctica de lectura intertextual para el acercamiento al imaginario finisecular en Secundaria.

PSEUDÓNIMO: TFM4.

AUTOR: Andrés Sánchez Martínez.

Profesora orientadora: Rebeca Sanmartín Bastida.

Centro donde estudia: Universidad Complutense de Madrid.

VI Concurso de Micropoemas "José García Nieto"

Reunido en Madrid, en la sede del Colegio Oficial de Docentes, el Jurado formado por D.^a María Teresa García-Nieto (filóloga y patrona de la Fundación José García Nieto), D.^a Doris González (profesora, en representación de los autores de habla hispana no españoles), D. Roberto Salmerón Sanz (decano del Colegio Oficial de Docentes), D.^a Mar Rebollo (filóloga y profesora titular de la Universidad de Alcalá) y D. Fernando Carratalá Teruel (patrono de la Fundación José García Nieto, catedrático, vicedecano del Colegio Oficial de Docentes y presidente del Jurado), acuerdan conceder los premios del VI Concurso de Micropoemas "José García Nieto" a los poemas presentados bajo los siguientes títulos:

Primer Premio: "De ti la Primavera sonrosada...", de Rosa María Rodríguez Monje (Madrid, España).

Accésit: "Te esperaba", de José Antonio Tejeda Cárdenas (Riga, Letonia).

Mención Especial del Público y Mención de Honor del Jurado: "Reminiscencias", de Pilar Alejos Martínez (Quart de Poblet, Valencia, España).



Por decisión unánime de la Junta de Gobierno, en su reunión del día 18 de diciembre de 2019, el Colegio Oficial de Docentes se incorpora, a partir de la próxima convocatoria, y como organizador, al Concurso de Micropoemas "José García Nieto", con una sección dedicada a alumnos de todos los centros públicos, privados y concertados de España que hayan cumplido los 16 años y no sobrepasen los 18. Las nuevas bases del VII Concurso se harán públicas en enero de 2020, en el acto de entrega de premios del VI Concurso; bases que se difundirán en nuestras redes sociales y Boletín.

COLEGIO AMOR DE DIOS

Plaza de Santiago de Compostela, 1. 28924 Alcorcón. Madrid. Tel.: 91 619 21 17. www.amordedios-alcorcon.es



Quiénes somos

La escuela Amor de Dios nace en el año 1864 de la mano de Jerónimo Mariano Usera con el objetivo de dotar a la sociedad de una oferta educativa cristiana en la que la escuela sea un lugar de aprendizaje, de vida y de evangelización.

Como escuela, concibe la educación como un todo, por lo que cuida de forma armónica los distintos campos de aprendizaje: aprender a conocer, a saber y a pensar; aprender a hacer; a vivir juntos, a amar a los demás; aprender a tomar decisiones y a comprometerse; aprender a ser.

Como escuela católica "Amor de Dios" de Alcorcón se abrió en abril de 1965, tiene sus raíces en el carisma fundacional con unas características propias, "orientando toda su actividad a despertar y estimular el desarrollo integral y armónico de la persona como agente de su propio crecimiento, en sus dimensiones: individual, social y cristiana". (Cf. Ideario y Carácter Propio).

Los niveles de enseñanza impartidos son: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación de Secundaria y Bachillerato. Es un centro Privado Concertado en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, con cuatro líneas y un número de alumnos de 1.500 aproximadamente.

Proyecto educativo

Nuestra acción educativa, basada en el amor, se constata en los propios trabajadores del centro a través del:

- ▶ Espíritu de trabajo y de superación.
- ▶ Trato sencillo y acogedor que facilita la convivencia y el ambiente de familia.
- ▶ Alegría que nace de hacer el bien.

«Educar es nuestra forma de amar»

Optamos por un modelo de pastoral basado en la inteligencia espiritual desde la implicación de todos en un proyecto evangelizador.

Ejercemos un estilo de liderazgo donde prime la cultura comunicativa y emocional con visión de futuro y con personas capaces de liderar este proceso.





PROYECTO EDUCACIÓN RESPONSABLE E INTELIGENCIA EMOCIONAL. Es un programa desarrollado en colaboración con la Fundación Botín que favorece el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias.

PROYECTO MATEMÁTICAS SINGAPUR. Instauramos en 1.º, 2.º y 3.º y 4.º de Primaria, después de un estudio de los mejores métodos matemáticos, el método de Singapur, el país asiático donde los resultados de las pruebas PISA demuestran su gran efectividad al estar en el primer puesto en las pruebas Matemáticas.

Implantamos modelos de innovación pedagógica y didáctica teniendo en cuenta los nuevos estilos de aprendizaje, conjugándolos con otros más tradicionales, que han dado excelentes resultados.

¿Qué nos hace ser diferentes?

BILINGÜISMO. Llevamos cuatro cursos implantando el Proyecto de Bilingüismo de la Comunidad de Madrid e impartimos en dicho idioma las siguientes materias: Inglés, Ciencias Naturales, Plástica y Educación Física.

Desde el área de Lengua incorporaremos un plan de refuerzo académico para introducir el vocabulario específico de Naturales en el idioma inglés. Con profesores nativos y auxiliares de conversación.

NUEVAS TECNOLOGÍAS:

1. Plataforma Educamos y Google Classroom.
2. Incorporación de P.D.I. en el aula.
3. Redes Sociales: Twitter.
4. Blogs educativos.
5. Libros digitales para alumnos.
6. Tablets y Cromebook en el aula. Mediante esta herramienta hemos elaborado un proyecto propio de comprensión lectora, que tiene como referencia la metodología de las pruebas PIRLS. Creación de Apps por los propios alumnos para reforzar contenidos, hemos recibido premios en SIMO educación.

HUERTO ESCOLAR. Nuestro huerto escolar es un instrumento para estimular, motivar y mentalizar a nuestros alumnos el respeto y cuidado del medio ambiente. Por medio de estas actividades prácticas (plantar, cavar la tierra, regar, recoger los frutos y degustarlos) ponemos a nuestros alumnos en contacto con nuestro medio rural más cercano.

En este proyecto estamos implicados los profesores, los alumnos de todos los niveles, y los abuelos del centro, como coordinadores y responsables de la actividad.

PROGRAMA DE DESARROLLO BÁSICO (PDB). Este programa lo realizamos mediante circuitos de movimientos en patrón homolateral, patrón cruzado, técnicas de relajación de extremidades, ejercicios de arrastre, gateo, braqueación y de marcha. El objetivo del PDB es conseguir una correcta organización neurológica, pues un problema funcional deriva en un problema educativo.

"El 95% de niños que no gatean tienen problemas de lecto-escritura." (M.T. Aldret).

PROGRAMA DE DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS (PDI). Mediante este programa, se ofrecen diferentes respuestas educativas al alumnado con Alta Capacidad Intelectual.

ESCUELA DE PADRES. "Los Padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos. Por tanto tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a los mismos." (Ideario).





ACTIVIDADES DE LOS COLEGIADOS DE HONOR Crónica de un paseo literario por el Madrid de Mariano José de Larra

La Junta Directiva de Colegiados de Honor programamos desde hace dos años nuevas actividades que, como otras ya establecidas desde hace bastante tiempo, son a la vez educativas y lúdicas. Una de ellas la dedicamos a un escritor que haya vivido y/o nacido en Madrid, por lo que lleva el nombre de "Madrid y la Literatura". Hemos escogido, hasta ahora, a Cervantes, Ramón Gómez de la Serna, Lope de Vega y Mariano José de Larra, y ya tenemos programado que el próximo mes de febrero la dedicaremos a Benito Pérez Galdós, ya que se cumple el centenario de su muerte.

Generalmente se desarrollan de este modo: visitamos, primero, algún lugar en el que las huellas de estos escritores están más patentes, como la renovada imprenta que editó por primera vez *El Quijote* y la iglesia de las Trinitarias donde se cree que Cervantes fue enterrado; la habitación de Ramón Gómez de la Serna que se conserva en el Museo de Arte Contemporáneo; la Casa-museo de Lope de Vega y el Museo del Romanticismo. En el caso de nuestros dos grandes escritores del Siglo de Oro, paseamos, además, por el atractivo barrio madrileño de las Letras. Luego siempre vamos a ver una estatua de estos autores escogidos y, por lo general, acabamos nuestra actividad en algún bar o restaurante típico en el que pasamos unos agradables momentos de convivencia, mientras degustamos algún rico aperitivo.

Voy a describir con más detalle, por ser la más reciente, la actividad que llevamos a cabo el jueves, día 12 de diciembre de 2019. Estaba dedicada a Mariano José de Larra. Primero hicimos una visita guiada al Museo del Romanticismo, renovado, según nos explicaron, en el año 2009. Aquí pudimos admirar sus 26 habitaciones, magníficamente decoradas con muebles, instrumentos musicales de

gran valor y una extensa cantidad de cuadros, entre ellos, lógicamente, el de Larra.

Mucho podríamos hablar de la obra de este gran periodista, poeta y autor de teatro, así como de su vida transcurrida en el convulso siglo XIX y las condiciones que le llevaron a su trágico suicidio, pero este no es el objetivo de este texto, ni el espacio lo permite.

Continúo, pues, con la trayectoria de nuestra actividad. Acabada la visita del museo, nos dirigimos en un microbús hasta la calle de Bai-

lén, donde se halla una escultura de nuestro famoso autor, realizada por Jesús Perdigón. Es un busto de bronce colocado sobre un pilar de piedra en el que se puede leer esta escueta inscripción: "Larra 1809-1837". Después de hacernos la fotografía de rigor, anduvimos hasta la iglesia de Santiago y San Juan, en cuya cripta sus amigos velaron el cadáver en aquella fatídica noche del 13 al 14 de febrero de 1837 y también vimos la placa de piedra que en la calle Santa Clara, n.º 3 dice así: "EN ESTA CASA VIVIÓ Y MURIÓ DON MARIANO JOSÉ DE LARRA FÍGARO. NACIÓ EL 24 DE MARZO DE 1809. MURIÓ EL 13 DE FEBRERO DE 1837."

Después, bajo la lluvia y el frío, caminamos hasta el restaurante "Casa Ciriaco" para degustar un sabroso aperitivo.

Las inclemencias del tiempo no fueron obstáculo para que esta actividad resultara muy agradable e instructiva. ■

http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/larra/index.shtml

MERCEDES DUBOIS

Presidenta de la sección de Colegiados de Honor del Colegio Oficial de Docentes



ACTIVIDADES EN BALNEARIOS ORGANIZADAS EN COLABORACIÓN CON LOS COLEGIADOS DE HONOR, PERO DE FORMA INDEPENDIENTE

(A través del IMSERSO: Instituto de Mayores y Servicios Sociales)

Tras la pérdida de nuestro compañero Agustín Miguélez, María Lirios Laporta (colegiada de honor) y María Antonia Rojo nos encargamos de las actividades de estancias en balnearios adscritos al IMSERSO. Recientemente hemos pasado nueve días en el balneario de Alhama de Aragón un grupo de 58 jubilados, entre colegiados de honor, familiares y amigos, grupo al que se han incorporado otros jubilados del Colegio de Médicos y de las asociaciones de jubilados de varios colegios profesionales. El compañerismo y buen ambiente reinante ha sido la tónica general.

Estamos conformando un nuevo grupo para esta primavera (del 12 al 23 de marzo de 2020) al Balneario de Compostela, y en el que pueden integrarse los colegiados de honor que lo soliciten, o bien al correo balnearioajcp@gmail.com o bien en los teléfonos de María Antonia Rojo (615427372) y de María Lirios Reig (619445036). Igualmente puede solicitarse la incorporación al grupo a través de nuestros whatsapp. ■

"INNOVANDO DESDE EL ECOSISTEMA ARQUEOLÓGICO PROFESIONAL": HACIA LA CONSOLIDACIÓN DEL COLECTIVO ARQUEOLÓGICO

El pasado día 30 de noviembre de 2019 se celebró en Santander la primera de las sesiones del proyecto "Innovando desde el Ecosistema Arqueológico Profesional". El proyecto ha sido puesto en marcha por las Secciones de Arqueología de los colegios profesionales de Cantabria, Madrid y Granada-Almería-Jaén.

El proyecto, que surgió como consecuencia de la Reunión de Arqueología Profesional celebrada en el mes de abril de 2019, que fue organizada por la Sección de Arqueología del Colegio de Madrid, pretende poner en común los problemas del sector de la arqueología profesional, buscar soluciones colectivas, acercar más el discurso de la arqueología a la sociedad y crear una red de profesionales que permita trabajar de modo coordinado. El proyecto cuenta con una subvención de la Dirección General de Industrias Culturales y Cooperación del Ministerio de Cultura y Deporte que cubre dos tercios del presupuesto total, mientras que el resto del presupuesto será cubierto por diferentes Administraciones de ámbito local y regional. En el caso de la primera jornada, celebrada en Santander, se contó con el apoyo del Gobierno de Cantabria, a través de la Sociedad Regional para la Educación, Cultura y Deporte, y de la Fundación Santander Creativa, que cedió el espacio en el que se desarrollaron los trabajos, el Enclave Pronillo, ubicado en el rehabilitado Palacio de Riva Herrera.

En la reunión desarrollada en Santander se determinaron dos líneas fundamentales de trabajo para avanzar en el diseño del plan de innovación que con-



Cartel anunciador de la reunión de Santander.

solide el futuro del sector. Por un lado, se ha establecido el compromiso de siguiendo pasos a través de las Secciones de Arqueología de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias que existen en algunas comunidades autónomas, dentro del marco del Consejo General, organismo que representa a los profesionales a nivel na-

cional, contando además con aquellos colegios que no tienen sección de arqueología propia y con asociaciones que agrupan a profesionales de diverso carácter que, de una u otra forma, practican la arqueología. Al mismo tiempo, se han formado grupos de trabajo para buscar sinergias con otros sectores, mejorar la conexión con la sociedad y diseñar un plan de comunicación que favorezca la visibilidad del colectivo, entre otros aspectos.

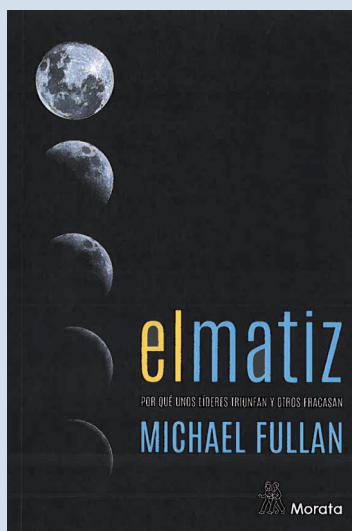
Aunque la reunión de Santander ha sido la primera del proyecto "Innovando desde el Ecosistema Arqueológico Profesional", en realidad puede considerarse un paso más en el camino emprendido un año antes en el Encuentro Estatal de Arqueología Profesional, organizado por el Colegio de Cádiz (noviembre de 2018), continuado en abril por la Reunión de Arqueología Profesional de Madrid. El proyecto en el que se encuadra esta cita de Santander estará formado por otras dos sesiones más, una que se celebrará en Jaén el 8 de febrero, y otra que está previsto convocar en Madrid para finales de marzo. El Colegio de Madrid participa como coorganizador en todas las sesiones y se encargará de la preparación del encuentro resumen de todo el proyecto, cuyos avances se pretenden presentar en el II Congreso Nacional de Arqueología Profesional (Zaragoza, mayo de 2020). ■

Entra en nuestra web y conoce todas las actividades de la Sección de Arqueología de Madrid:

<https://www.arqueologiademadrid-cdl.org/>

Participantes en la Jornada celebrada en Santander posan al final de los trabajos con la Directora General de Patrimonio Cultural del Gobierno de Cantabria, Zoraida Hijosa.





El Matiz.

Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan

Michael Fullan
Editorial Morata.
Madrid, 2019.

¿Pueden los líderes conseguir ser más claros cuando los sistemas son cada vez más complejos?

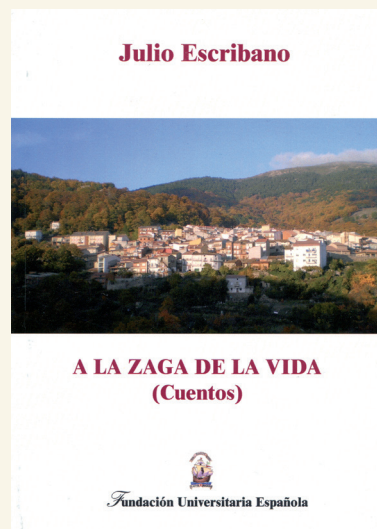
Vivimos en un mundo donde las decisiones requieren juicio y que las personas participen recurriendo al conocimiento local, al ingenio y al compromiso. Como líderes, ¿cómo se ubica por debajo del cambio a nivel de la superficie para enfrentar desafíos complejos con profundidad y claridad? Michael Fullan regresa con una guía convincente y práctica sobre los tres hábitos de matiz: la determinación colectiva, la adaptabilidad y la cultura de la responsabilidad. Cómo se puede conseguir:

- Combinando el poder de las redes y el humano para alcanzar los destinos deseados.
- Abrazando la complejidad y comprendiendo el contexto para desarrollar un mejor juicio.
- Cambiando la cultura de su organización para aprovechar las fuerzas de los matices.
- Desarrollando un cambio de calidad que perdure.

Con innumerables ejemplos y estudios de caso, este libro hace explícitos los hábitos ocultos y la mentalidad de los líderes que ofrecen un cambio duradero.

Michael Fullan. Nació en Toronto (Canadá), en 1940. Es el Director de Liderazgo Global "Nuevas Pedagogías para el aprendizaje profundo", y una autoridad mundial como consultor educativo, con una amplia bibliografía con la que pretende mejorar la educación.

MichaelFullan.ca



A la zaga de la vida

Julio Escribano Hernández
Fundación Universitaria Española.
Madrid, 2018.

La vida cautiva la atención, llena de sentido la existencia y es el imán de estos cuentos, escritos en los años del atardecer de su autor. El contacto con el trabajo rural, con la estricta disciplina en el internado, con la formación universitaria, con la docencia en los institutos y en la UNED, con los amigos, con la familia y la actividad viajera, siempre compartida, han ofrecido una plural experiencia vital que se refleja en el grato recuerdo de estos sencillos relatos. Sin duda, ellos conducen a los diversos momentos históricos de su origen y permiten disfrutar con el conocimiento de sus fuentes y fértiles caudales.

Este libro es el tercero que nuestro compañero Julio Escribano ha dedicado a la narrativa de historias, lios y relatos tras los dos anteriores: *Lecturas del viajero* (2017) e *Historia y cuentos* (2018). Los dieciséis relatos que aparecen en el sumario de *A zaga de la vida* proporcionan una grata lectura al interesado por los temas históricos y costumbristas, desarrollados bajo los siguientes títulos: "La noche de ánimas en Salamanca", relacionado con la séptima fundación de santa Teresa; "Camino en el claroscuro de la noche", acerca de la variada actividad universitaria; "El Madrid del Manzanares", "Viaje a La Pedriza" y "Tertulia de jubilados", sobre el conocimiento de la geografía e historia madrileña; "La capital de España", "Imán y fascinación de la Villa y Corte" y "Un grito en la conciencia", memoria histórica del Madrid de Lope de Vega; "Fantasmas sin cabeza", verdadero recuerdo medieval, y otros varios, alusivos a conocimientos y experiencias del autor, como "Las fiestas de Villóptima", "La abuela Francisca", "El bombero de París", "El topo", "Felipe y Babieca", Juan Antonio y Mónica" o "El calcio en Florencia", entre otros.

Julio Escribano, es historiador y profesor de Secundaria. Ha elaborado textos dedicados a la educación, a la espiritualidad y, muy específicamente, a la Casa de Borbón.

Bibliografía del autor (1979-2018):

dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=9688



ImaginAcción

Nacho Ros
Kolima Books.
Madrid, 2019.

ImaginAcción es un apasionante método creativo de enseñanza que, con ingenio y eficacia, combina el pensamiento creativo, la educación emocional, la educación artística, la imaginación, el aprendizaje cooperativo y el llamado aprendizaje-servicio.

Está indicado para cualquier centro educativo que aspire a transformar nuestra sociedad y para todo docente que quiera mejores resultados en sus aulas.

Desarrollado de un modo didáctico e innovador, el método ha sido probado en diferentes centros educativos, donde se ha conseguido mejorar las conductas sociales y creativas, así como un gran aumento de la motivación del alumnado y del profesorado.

ImaginAcción utiliza la visualización creativa para crear una experiencia interna y vital en el alumno en torno a un valor concreto que orientará todas las acciones docentes posteriores y que desembocará en un reto cooperativo de mejora del entorno próximo.

En este libro hay una gran variedad de ideas originales y recursos didácticos para aplicar inmediatamente en el aula o en casa.

Nacho Ros. Nacho ha trabajado en todos los niveles formativos, desde Educación Primaria y Secundaria a la universidad, donde actualmente imparte clases y es Director de Formación del Profesorado e Innovación en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria. Experto en Creatividad por la UAM, formador en Creatividad en el programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín, ha dedicado buena parte de su trayectoria profesional a la búsqueda de soluciones educativas más imaginativas y creativas en respuesta a diferentes problemáticas, como el individualismo, el estrés y la competitividad propias de nuestro tiempo, así como al aislamiento, la soledad y las condiciones sociales y afectivas en las que viven buena parte de niños y jóvenes. Para ello integra disciplinas que considera que ayudan a humanizar el aula, como son el arte, la actividad física y el juego.



Filosofía para bípedos sin plumas

Daniel Rosende
Ediciones Martínez Roca
Madrid, 2019.

En *Filosofía para bípedos sin plumas* se efectúa un repaso por los grandes filósofos de la historia, como Sócrates o Kant.

Si sientes curiosidad por la Filosofía o no has terminado nunca de entenderla, el profesor Daniel Rosende, creador del canal de *You Tube*, *Unboxing Philosophy*, te ofrece una visión irreverente, desenfadada y con sentido del humor para comenzar a entenderla.

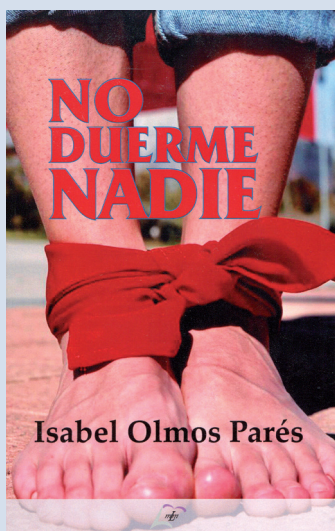
Este repaso gamberro por la Filosofía te hará pensar sobre el origen del universo y los límites del conocimiento. Reflexionar con Aristóteles sobre lo que es la verdadera felicidad. Luchar por ser adulto en un sentido kantiano y un niño en un sentido nietzscheano. Recordar que la justicia te necesita lúcido y que a veces es necesario organizarse para luchar por tus derechos. Ponerte las gafas de la mirada crítica y ser capaz de reconocer esas relaciones de poder invisibles de las que nos hablaba Foucault. Razonar con Ortega en que cada mirada es valiosa e insustituible y que te acuerdes de Beauvoir la próxima vez que un cuñado te haga *mansplaining*.

Daniel Rosende se declara enamorado de la Filosofía, la tecnología y la educación. Le fascina, en particular, la Filosofía más antisistema e irreverente.

Le gustaría trabajar como modelo de ropa interior, pero debido al canon estético actual es probable que continúe trabajando como profesor de Filosofía.

Daniel se ha licenciado en Filosofía en la Universidad de Santiago de Compostela y ha tenido la suerte de visitar universidades como College London o Rutgers en Estados Unidos.

Es creador de *Unboxing Philosophy*, el canal de *Youtube* de Filosofía académica en español, que por el momento ha alcanzado más de 160.000 seguidores.



No duerme nadie

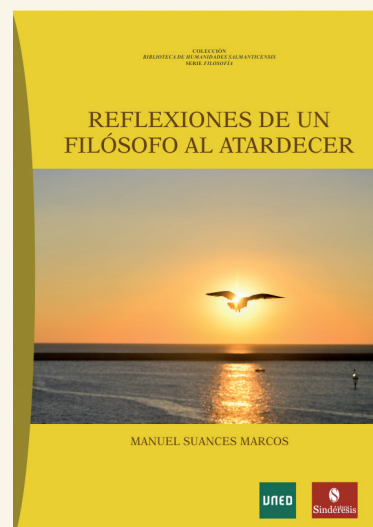
Isabel Olmos Parés
Editorial Maluma, S.L.
Madrid, 2019.

Jorge, Manu y Alex están próximos a cumplir los treinta, y todavía no han encontrado su lugar en el mundo. La Manada, como la llama Manu, parece estar tocando a su fin: Alex tiene novia y Jorge cuestiona su vida y su trabajo. Manu es el único que confía en el grupo y los vínculos sagrados de los colegas. Eso debería ser suficiente, pero en Pamplona las cosas empiezan a complicarse cuando Jorge conoce a Arantxa y los abandona. Una cosa lleva a la otra. Todo indica que deben irse de allá, pero ya es demasiado tarde. En un intento de encontrar sentido a todo lo que pasó, Jorge echa la vista atrás y narra lo sucedido.

Isabel Olmos Parés. Nació en Barcelona el 4 de diciembre de 1965, aunque reside en Galicia desde hace más de veinticinco años, donde ejerce su profesión como juez. Está casada y tiene dos hijas.

En el ámbito literario ha publicado varios relatos. En agosto de 2016 publicó "El amor verdadero" en la obra colectiva *La Muñeca Rota*, (EspacioCultura Editores). En agosto del año 2017 publicó dos relatos: "Overbooking" y "Enero", en la obra también colectiva *[In] FIDELIDADES, Amor y otras mentiras*, autoeditado y publicado por el grupo POLISEMIAS, Taller de Escritura Literaria, con una edición de 500 libros.

No duerme nadie es su primera novela, con la que quedó finalista, en enero de 2019, en el I Concurso de novela negra y denuncia social Auguste Dupin, convocada por la Editorial Distrito 93.



Reflexiones de un filósofo al atardecer

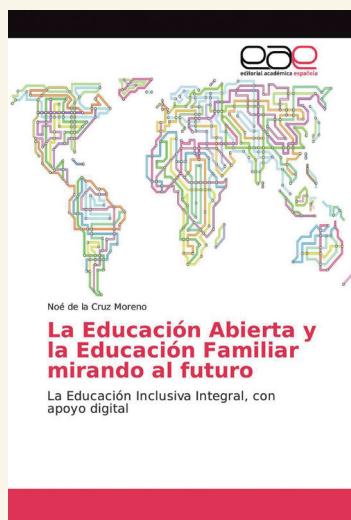
Manuel Suances Marcos
Editorial Sínderesis-UNED
Madrid, 2019.

Esta obra es un trabajo de síntesis, después de una vida entera dedicada a la investigación y docencia de la Filosofía. Y tiene dos partes.

La primera está dedicada a una visión global de los grandes problemas de la vida, con su carácter ambivalente, con esa mezcla de bien y de mal, de dolor y de gozo que conlleva la existencia. Se eligen no todos, lógicamente, sino los más representativos. Son como los picos de una cordillera que dan una idea de la inmensidad de esta. Son estos: el carácter luminoso de la vida con sus destellos de felicidad. El lado tenebroso del mal y del dolor con sus secuelas. El problema de la libertad con sus condicionamientos. La soledad y la necesidad de comunicación. Por último, el problema del paso del tiempo, que parece que se lo lleva todo por delante y nos deja desgarnecidos.

La segunda parte aborda los medios de que dispone el hombre para hacer frente a esa vasta problemática descrita en la primera parte. Esos medios son los siguientes: el conocimiento de sí mismo como instrumento esencial para desenvolvemos. El conocimiento sapiencial para conocer bien la realidad y no dejarnos engañar por los intereses del yo. Los ideales, valores y modelos que nos suministran energía y orientación para obtener lo mejor de nosotros mismos. El amor como lo más valioso y perfecto del ser humano que le hace llegar a la felicidad. Y, por último, la bondad y la compasión que son los valores éticos mas sublimes y muestran el sentido último de la vida.

Manuel Suances Marcos es catedrático emérito de Filosofía de la UNED. Ha escrito quince monografías de filósofos: Kierkegaard, Krishnamurti, Bergson, Scheler, Marcel, Schopenhauer, Nietzsche, Unamuno, etc..., así como varias obras de Historia de la Filosofía. Tiene una veintena de colaboraciones en libros y unos cien artículos publicados en revistas de la especialidad de Filosofía.



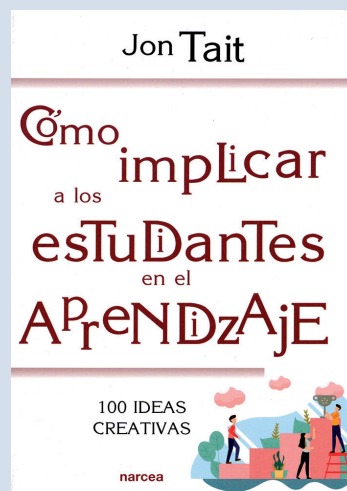
La Educación Abierta y la Educación Familiar mirando al futuro

Noé de la Cruz Moreno
Editorial Académica Española
Madrid, 2019.

Se integran los contenidos de Ponencias desarrolladas en Congresos y Jornadas Internacionales en la Universidad de Alicante (ACIPE), La Coruña (AEBH) y la Universidad Católica de Valencia, con visión del presente y del futuro. Estamos en un cambio de ciclo histórico, a nivel global. El anterior ciclo está tocando fondo con la pérdida de valores de la cultura grecorromana y judeocristiana. Ha traído el desarrollo tecnológico, especialmente Internet, y la forma más adecuada de relación y convivencia entre los seres humanos, la Democracia. El abandono de los principios y la radicalización del feminismo han hecho posible que se instalen en la sociedad el materialismo, hedonismo y erotización de todo los ámbitos de las relaciones humanas, con desprecio a los Valores Universales. Aborto y Divorcio, pérdida insostenible de población y multiplicación de modelos de familia. La pérdida se cubre de inmediato con la exuberante fertilidad de inmigrantes musulmanes de Países Teocráticos. Es útil para todo ser humano que quiera colaborar en conseguir un futuro más optimista. Especialmente para políticos adormilados, familias, profesorado, psicólogos, pedagogos...

Noé de la Cruz Moreno, licenciado en Pedagogía, Psicología, Diplomado en Psicología Industrial y Sociología. UCM. Investigador "Centro Piloto Universidad Autónoma de Madrid". Profesor Psico y Pedagogía UCM. Profesor Emérito UDEC, México. Inspector Jefe de Educación. Consejero Nacional de Educación. Autor del libro *Otra manera de educar es posible*. Conferenciante-escritor.

<https://www.valoresuniversales.es/presentacion-otra-manera-ensenar-posible-cdi-madrid/>



Cómo implicar a los estudiantes en el aprendizaje.

100 ideas creativas

Jon Tait
Narcea Ediciones
Madrid, 2019.

Ser capaz de conectar con los jóvenes estudiantes, implicándolos e involucrándolos en su aprendizaje, es una de las competencias que más necesita un profesor, pero puede ser también una de las habilidades más difíciles de dominar y de mantener con el paso del tiempo. Docentes de los cinco continentes buscan formas rápidas y sencillas de animar sus clases, probando cosas nuevas y emocionantes, o simplemente innovando y ajustando una práctica o estrategia que llevan haciendo durante años. Este libro está pensado para ayudarles.

Cómo implicar a los estudiantes en el aprendizaje ofrece y desarrolla 100 ideas, fáciles de implementar y llenas de creatividad, a las que se puede acudir para buscar inspiración. Presenta técnicas y actividades para aplicar en cualquier materia, desde la creación de situaciones que invitan a la reflexión hasta el uso de la tecnología de manera innovadora y efectiva. También ofrece numerosas ideas divertidas que ayudarán a conectar con los estudiantes como personas y no solo como máquinas de superar exámenes.

Jon Tait es un experimentado docente senior y director adjunto que trabaja en un gran centro de Secundaria del Reino Unido. Actualmente lidera programas centrados en la enseñanza y el aprendizaje, junto con el desarrollo personal y profesional, el comportamiento y el bienestar.



El decano del Colegio, Roberto Salmerón, en el Acto de imposición de becas de los nuevos Colegiados de Honor, junto a Mercedes Dubois, su presidenta.



Algunos de los nuevos Colegiados.

Acto de **nombramiento** de Colegiados de Honor y **bienvenida** a los nuevos Colegiados

El pasado 13 de diciembre celebramos un acto académico que aglutinó un homenaje a los nuevos Colegiados de Honor y la bienvenida a los compañeros incorporados en 2019

Por primera vez, el Colegio Oficial de Docentes ha querido unir en un solo acto dos reconocimientos. Por un lado, a los colegiados de mayor edad, que pasaron en 2019 a la situación de jubilación, y que tradicionalmente son nombrados Colegiados de Honor en reconocimiento a su labor profesional y su pertenencia al Colegio. Y, por otro, la bienvenida a las personas que han pasado a formar parte de nuestra institución en el último año, graduados y graduadas en diferentes titulaciones, algunos de los cuales inician su trayectoria en el ámbito docente. El acto académico comenzó con unas palabras de bienvenida del decano, Roberto Salmerón, dirigidas a los homenajeados: "Lo que hoy celebramos constituye uno de los motivos de alegría y satisfacción más importantes para nuestra institución. Con este encuentro queremos reconocer el esforzado trabajo de los compañeros de profesión a lo largo de los años; y también recibir a los nuevos y prometedores titulados".

UNA ALEGRÍA COMPARTIDA

El Colegio aglutina a profesionales de diferentes sectores y titulaciones, unidos en la defensa del bien común y en el servicio a la sociedad. Muchos de sus miembros son docentes, pero no todos, tal y como señaló el decano, Roberto Salmerón: "Reconocemos su amplia dedicación a las tareas docentes, a la investigación, al desarrollo de las Humanidades en sus múltiples variantes y a la Ciencia, una dedicación que ha supuesto una aportación decisiva en la mejora de la sociedad española. Ustedes, ahora nombrados Colegiados de Honor, han contribuido a ampliar las fronteras del conocimiento".

En este contexto, Salmerón hizo referencia a la Universidad de los Mayores, puesta en marcha hace nueve años, que reúne a profesionales procedentes de varios Colegios Profesionales de la Comunidad de Madrid y que ha contado con una enorme aceptación desde sus inicios.

Para finalizar, se dirigió a los nuevos colegiados presentes en el salón, dándoles la bienvenida a la profesión: "Comienza una nueva etapa en su vida. A partir de ahora se trata de hacer valer sus conocimientos y de ponerlos al servicio de los demás". Y añadió: «La continuación lógica de la institución universitaria es la de la institución profesional, es decir, el Colegio Oficial, corporación de derecho público donde encontrarse con sus colegas y defender la profesión del intrusismo y de las malas prácticas».

SECCIÓN DE COLEGIADOS DE HONOR

La Sección de Colegiados de Honor es una de las más activas y antiguas del Colegio. Su presidenta, Mercedes Dubois, invitó a participar a los nuevos Colegiados de Honor en las numerosas actividades culturales y solidarias programadas: "Organizamos ciclos de conferencias de Arte e Historia; salidas culturales que tienen como centro de referencia a un autor que haya nacido o resido en Madrid; excursiones de un día que tienen como tema central el Arte o la Literatura; y un club de lectura que se reúne una vez al mes; además de charlas y vídeos sobre algunos de los viajes que realizamos al extranjero".

Tras estas intervenciones, los miembros de la mesa procedieron a imponer las becas e insignias a los Colegiados de Honor y a la representación de los nuevos colegiados.

Para terminar, la Coral Polifónica del Colegio interpretó cinco canciones de su repertorio y el *Gaudeamus Igitur*, que corearon en pie todos los asistentes.

AURORA CAMPUZANO

Oposiciones secundaria Inglés 2020

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

De enero a mayo de 2020

DOS BLOQUES INDEPENDIENTES Y COMPLEMENTARIOS EN FINES DE SEMANA ALTERNOS

Viernes de 18:00 a 20:30 y sábados de 9:00 a 14:00 horas

BLOQUE 1. TEMARIO OFICIAL VIGENTE

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

FECHAS:

10, 11, 17, 18, 24, 25 de enero; 7, 8, 20 Y 21 de febrero;
13, 14, 27 Y 28 de marzo; 17 y 18 de abril; 8, 9, 29 y 30
de mayo.

BLOQUE 2. PRÁCTICO Y SYLLABUS DESIGN

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

FECHAS:

31 de enero, 1, 14 Y 15 de febrero; 6, 7, 20 y 21
de marzo; 24 y 25 de abril ; 22 y 23 de mayo.

Más información:

COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES

C/ Fuencarral, 101. 3.ª planta. 28004 Madrid
Tel.: 91 447 14 00 / www.cdlmadrid.org



Colegio Oficial de Docentes

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

I Premio de Trabajo de Fin de Grado (TFG) de Maestros en Educación Infantil y Maestros en Educación Primaria 2020

Organizado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid

El Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Comunidad de Madrid convocan el I Premio de Trabajos de Fin de Grado de Magisterio.

Los objetivos de esta convocatoria son: Destacar y reconocer los trabajos de los futuros docentes de Infantil y Primaria que reflejen los valores educativos en pro de la creación de un mundo mejor, valorando su esfuerzo; hacer más visible la imagen del Colegio y de la Dirección General y su colaboración en el ámbito universitario; y difundir, en su caso, los trabajos premiados mediante la oportuna publicación, para que puedan servir de modelo a los futuros alumnos y de estímulo para la formación y la mejora de la práctica docente.

Los premios se convocan de acuerdo con las siguientes Bases:

1 Participantes. Alumnos españoles, o con residencia en España, que hayan realizado, defendido y aprobado con calificación de sobresaliente su TFG en Educación Infantil y Primaria, en cualquiera de las Universidades de la Comunidad de Madrid, durante el curso 2019-20 (trabajos presentados hasta el 30 de septiembre de 2020).

2 Cómo participar. Se entregará una copia del trabajo en papel y otra en *pendrive*, dentro de un sobre cerrado, identificada con un pseudónimo escogido por el autor. En el exterior del sobre figurará solo el pseudónimo y el título del trabajo. En el interior del mismo se incluirá otro sobre cerrado que contendrá el pseudónimo y el nombre y apellidos del autor del trabajo, su dirección, teléfono, correo electrónico y la Universidad en la que esté matriculado; también figurará el nombre del profesor que ha dirigido el TFG. Por último, deberá incluir una carta, firmada y sellada con el aval expreso del profesor y con la calificación obtenida.

3 Presentación de originales. La fecha límite de entrega será el 4 de octubre de 2020, a las 19:00 horas. Los trabajos estarán redactados en castellano y se enviarán por correo postal al Colegio Oficial de Docentes (c/ Fuencarral 101, 3.º, 28004 Madrid). También podrán entregarse en mano.

4 El Jurado estará formado por miembros de las instituciones convocantes y representantes de universidades madrileñas.

5 Fallo del Jurado. Se hará público en el mes de febrero de 2021. La entrega de los premios se efectuará en el mes de marzo de 2021. El Jurado tendrá en cuenta, además del rigor académico y las fuentes utilizadas, las aportaciones para la innovación didáctica y metodológica, dentro del nuevo paradigma educativo del siglo XXI, más transdisciplinar y holístico.

6 Premios. Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor del mejor trabajo y de 500 euros al profesor que lo haya dirigido; y un segundo premio, dotado con 600 euros, al autor del trabajo y 300 euros al profesor que lo haya dirigido. Se concederán los accésits que el Jurado considere oportunos. Los premiados recibirán la colegiación gratuita durante un año. Los premios podrán declararse desiertos.

7 Publicación. Los trabajos premiados podrán ser publicados, previa cesión del autor de los derechos al Colegio Oficial de Docentes de Madrid, en la colección "Profesión Docente" que edita esta corporación.

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

9 Las Bases del Premio se encuentran publicadas, igualmente, en la página web del Colegio:

www.cdlimadrid.org.

10 La participación en el Premio, 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

C/ Fuencarral, 101. 3.º 28004 Madrid. Tel.: 914 471 400

www.cdl.madrid.org / info@cdlimadrid.org



Comunidad de Madrid