



Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante

Enero, Febrero y Marzo 2008
Nº 2
Boletín Edición Alicante



Competencias básicas

en los diseños
curriculares

TecnoCuenta: sáquele todo el jugo a su dinero



100% ventajas, 0 comisiones

TecnoCuenta es su cuenta personal o profesional **sin ningún tipo de comisión ni gasto de administración** que le permitirá gestionar su economía y acceder a un conjunto de **productos y servicios en condiciones preferentes**, solo por formar parte del **Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante**.

- 0 euros** comisión de mantenimiento⁽¹⁾
- 0 euros** comisión de administración⁽¹⁾
- 0 euros** comisión por ingreso de cheques
- 0 euros** comisión por la emisión de la tarjeta Visa TecnoCredit

TecnoCredit le dejará un buen sabor de boca

Llévese este exprimidor Kenwood de regalo⁽²⁾ al hacerse cliente de TecnoCredit.



(1) Excepto cuentas inoperantes en un período igual o superior a un año y un saldo igual o inferior a 150 €.

(2) Promoción válida hasta finalizar existencias (500 uds.), por la apertura de una TecnoCuenta con un saldo mínimo de 300 €.

Infórmese en cualquier oficina SabadellAtlántico o Solbank, llamando al **902 323 555** o en **tecnocredit.com**

Sabadell Atlántico

El Banco de los profesionales

Grupo Banco Sabadell

TecnoCredit





Educación para la ciudadanía ¿asignatura imposible?

¿Es posible transmitir los valores éticos necesarios para la convivencia ciudadana justa, difundir los derechos fundamentales, fomentar buenos hábitos cívicos, enseñar formas correctas de resolver los conflictos, dar a conocer los principios básicos democráticos en los que se basa nuestra Constitución y su desarrollo en los Estatutos de Autonomía y resto de legislación,...?

¡Claro que es posible! Sin embargo es difícil que en nuestra España seamos capaces de hacerlo.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos actitudinales son básicamente perceptivos. Una persona adulta podrá enseñar la letra de la Ley de los Derechos Humanos, o de la Constitución, pero es posible que no esté capacitada para facilitar que afloren en los alumnos actitudes profundas y positivas coherentes con los principios en los que se basan los textos.

Las actitudes «no tienen letra», sustentan nuestra forma de vivir, y en los profesores, de enseñar y, sobre todo, de educar. Es imposible que un adulto que se muestra egoísta eduque en la liberalidad, que un adulto mentiroso eduque en la verdad, que un adulto agresivo eduque en la paz, que un adulto que desprecia a quien no piensa como él eduque en la tolerancia... Po-

drá mentir más y ahondar en su hipocresía, pero no podrá esconderse hasta hacer desaparecer lo que es, y los alumnos percibirán su egoísmo, su mentira, su agresividad, su intolerancia e, inconscientemente, algo se impregnarán de estos contravalores.

Los profesores vivimos inmersos en el tejido social, sin poder desentendernos de él. Pero constituimos también un nivel superior al medio ambiente en todo lo que supone valores positivos, quizá no siempre por nuestro mérito sino porque nuestros alumnos, más jóvenes que nosotros y menos contaminados por las pobreza sociales, perciben mejor aquellas actitudes simples, nobles, buenas. Y así, recíprocamente, ellos nos educan un poco, siendo pues el aprendizaje perceptivo no sólo del profesor hacia el alumno.

Entonces, ¿por qué esa dificultad especial hoy y aquí?

Porque los agentes educativos no acaban ni en los profesores ni en el aprendizaje perceptivo. Nos gana el resto de agentes: familia, amigos, medios de comunicación y, sobre todo, la política.

¿No se debería aplazar la implantación de la asignatura Educación para la Ciudadanía hasta que el agente educativo, la política, fuese capaz de asumir todos los valores que intenta trans-

mitir la asignatura? ¿Acaso los alumnos no están percibiendo y, por tanto, aprendiendo todo lo contrario de lo que se dice pretender? Desde la política se ahonda en los antagonismos, se tiran por la borda los esfuerzos hechos durante décadas en tolerancia y aceptación de todos por todos, nos faltan al respeto con campañas electorales increíbles, en ocasiones se da la impresión de que la violencia callejera, como mal menor, se tolera, y hasta el espanto del terrorismo divide y se usa como arma arrojadiza,...

Hoy y aquí, con el agente educativo 'la política' trabajando en contra, con su influencia en los medios de comunicación, es muy difícil educar para la ciudadanía. Habría que esperar que escampe la tormenta de intolerancia y agresividad. Y, sin embargo, y a pesar de todo, los profesores, con la nueva asignatura o sin ella, a contracorriente cuando sea necesario, seguiremos educando para la ciudadanía, como lo hemos hecho siempre, sobre todo provocando día a día en nuestros alumnos una sana percepción de los valores y los bienes sociales. Y, aunque también nosotros seamos parte de las distribuciones estadísticas de lo negativo de la sociedad en general, si es preciso, las distorsionaremos hacia lo positivo, con el objetivo especial de que nuestro trabajo facilite así el crecimiento integral de los alumnos.



Sumario

DIRECCIÓN:

Francisco Martín Irlés
José Tomás Serna Pérez

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Junta de Gobierno del Colegio Oficial de
Doctores y Licenciados en Filosofía y
Letras y en Ciencias de Alicante

COLABORADORES:

Marta Bonet
Aurora Campuzano Écija
Esmeralda Chust Muñoz
Rosa Durá Seva
Pedro Escabias Lloret
José Manuel Fernández González
Cathy Myers
José Gallego Miralles
Francisco Martín Irlés
José Luis Negro Fernández
Pilar Peña
Julio Puente
Roberto Salmerón Sanz
José Tomás Serna Pérez
Jorge Agatángelo Soler Díaz

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Tábula

IMPRESIÓN

Quinta Impresión, S.L.

EDITA:

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados
en Filosofía y Letras y en Ciencias de
Alicante
Avda. Salamanca, 7 – entlo
03005 – Alicante
Tel. 965227677

cdlalicante@cdlalicante.org
Web: www.cdlalicante.org

Depósito legal: A-1071-2007
ISSN: 1138-7602

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

Boletín CDL Madrid. Edición Alicante.

EDITORIAL	1
ENTREVISTA	3
Entrevista al Sr. Pedro Reques	
TEMA DE ESTUDIO	6
Competencia en comunicación lingüística	
Competencias básicas en lenguas extranjeras	
Competencia matemática	
ENCARTE : Apuntes de Historia	11
A vueltas con la II República y la Guerra Civil	
La República y la Guerra Civil en los libros de texto de Bachillerato	
Una visión del cine actual sobre la Guerra Civil española	
TEMA DE ESTUDIO	23
Conocimiento e interacción con el mundo físico	
Tratamiento de la información y competencia digital	
INFORME	27
Necesitamos mejorar: Informe Pisa	
NOTICIAS	29
XXXV Congreso de CECE. Recuperar la ilusión por educar	
Cincuentenario FERE-CECA. Congreso de las escuelas católicas	
LIBROS	31
HUMOR	32

Entrevista a Pedro Reques

Autor del “Atlas digital de la España universitaria”

La universidad española se enfrenta al reto de la convergencia con Europa. En 2010 nuestras titulaciones, planes de estudio y estilos de aprendizaje deberán adaptarse a los nuevos tiempos. Es toda una remodelación que podría dar frutos muy positivos. Pero es necesario que converjan muchos esfuerzos. El Atlas Digital de la España Universitaria, publicado hace solo unos

meses, se presenta de nuevo como un referente indispensable. Qué tenemos y qué podemos hacer con nuestro sistema universitario son algunas de las preguntas a las que se da respuesta en este documento. Su autor, Pedro Reques Velasco, es catedrático de Geografía Humana en la Universidad de Cantabria.

La universidad española se enfrenta a importantes retos. ¿Sería capaz de resumírmelos en unas líneas?

El primero de ellos es la **retracción de la demanda universitaria** como consecuencia de la caída de la fecundidad de los años ochenta y primera mitad de los noventa. Esa retracción debería facilitar -y está facilitando ya- la consecución del objetivo de la calidad para competir en un contexto territorial cada vez más amplio y desarrollado. En segundo

lugar, su **inserción en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**, que obligará a las universidades a competir pero también a colaborar, a aunar esfuerzos y a complementarse. Además, la creación de numerosas universidades, tanto públicas como sobre todo privadas, en las dos últimas décadas obliga a una profunda **reflexión sobre las relaciones universidad-territorio**.

Y me atrevo a añadir algún factor más. La internacionalización de las

sociedades y de la economía, la incorporación a la actual sociedad de la información y del conocimiento, las profundas transformaciones del reparto de la actividad económica entre los distintos sectores o la redistribución consiguiente de la ocupación.

Avanzamos, pero seguimos teniendo grandes carencias. ¿Qué nos falta para ser competitivos?

Sin duda la primera limitación es el **indefinido indiferenciado perfil** que presentan la mayoría de las universidades públicas del país. Basta con medir su especialización a partir del profesorado, de los alumnos que cursan los diferentes estudios o de las titulaciones que se ofrecen, agrupados todos estos criterios por grandes ramas de enseñanza, para constatar esta indefinición en el perfil de nuestras universidades, excepción hecha de las Politécnicas.

¿Y quién tiene la culpa?

No se puede buscar la causa final en la histórica Ley General de Educación de 1970, en la que se señalaban los estudios mínimos que debería tener una universidad, porque después de esta ley ha habido otras y una especialmente importante: el traspaso de competencias a las comunidades autónomas y la consiguiente descentralización de decisiones. A pesar de todas las universidades, siguen sin encontrar su lugar específico al sol de la enseñanza superior.



Pedro Reques, catedrático de Geografía Humana en la Universidad de Cantabria y autor del libro “Atlas digital de la España universitaria”



Entrevista a Pedro Reques

Hablemos de los recursos. ¿Siguen faltando dinero?

Siguen faltando **recursos humanos** (el profesorado y PAS) **financieros** y de **infraestructuras**. Los desequilibrios entre universidades en relación al personal docente e investigador (PDI) son fortísimos, tanto en relación a su estructura por edades y las posibilidades de reemplazo generacional (un reemplazo generacional, que en el caso de este colectivo es muy singular y muy delicado). Y no menos importantes son los desequilibrios en relación a recursos infraestructurales o financieros, como ponen de manifiesto las estadísticas sobre la enseñanza superior y se plasma en el Atlas de la España Universitaria. Yo diría que, desde el papel, todas las universidades son iguales pero, como en la granja orwelliana, «unas son más iguales que otras».

«No hay umbrales estadísticos mágicos para considerar una titulación viable o inviable, rentable o no rentable, eficaz o ineficaz»

Hábleme del lado positivo...

Sin duda hemos avanzado extraordinariamente. La Universidad española en las últimas dos décadas ha pasado del 0,7% de la producción mundial de conocimiento al 2,8%. Nuestro país ocupa en algunas áreas, como las Matemáticas o la Astrofísica, posiciones punteras a escala Internacional. Además en el ámbito de la docencia, ya estamos experimentando unos cambios muy notables con la implantación y desarrollo de **planes pilotos** que han incorporado los principios de la Declaración de Bolonia. El objetivo es promover un aprendizaje más activo y un planteamiento de la docencia por objetivos y competencias. Los avances en lo que a las relaciones con la sociedad y el mundo de la empresa respecta también han sido notables. Aún así, queda mucho camino por recorrer.

CAMBIOS NECESARIOS:

Siguen proliferando las nuevas titulaciones. ¿Cree que con criterios lógicos?

Con la creación de nuevas universidades en las últimas tres décadas ha aumentado el número de titulaciones excesivamente y se han repetido éstas en espacios próximos, en muchas ocasiones dentro de la misma comunidad autónoma. La lógica con la que se crearon no responde a la situación actual de retracción de la demanda. Considero, sin embargo, que el Real Decreto que acaba de publicarse en el BOE de 30 de Octubre de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, va a ayudar a dar respuesta a muchas de estas disfunciones.

¿Por qué ese enorme desajuste entre la oferta y la demanda de plazas?

La causa es que la Universidad española responde al modelo determinado por la demanda que es el característico de los sistemas universitarios de los países mediterráneos y, en particular, de Francia, España, Italia y Grecia. El sistema procede de la universidad napoleónica, aunque, obviamente, ha experimentado cambios a lo largo del tiempo y según los países. En general, el principio de la enseñanza superior como derecho constitucional, instrumento de justicia social y de igualdad de oportunidades, se entiende y se practica como libertad de acceso a la enseñanza superior.

Las características principales del modelo determinado por la demanda están claras: todo bachiller puede o debe tener acceso a la universidad si así lo desea; existe un débil control público sobre el acceso; las tasas académicas son bajas y, desde luego, muy inferiores al coste real de la enseñanza; es baja también la inversión por estudiante; son numerosos los estudiantes y los profesores a tiempo parcial, existiendo un gran número de personal que no es profesional de la enseñanza. Y, finalmente, añadimos una característica más: baja movilidad de docentes y discentes.

SERVICIO A LA COMUNIDAD:

La universidad, en teoría, ha de servir de motor para los avances sociales, económicos y culturales. ¿Lo consigue?

La Universidad ha de sumar a sus dos misiones tradicionales: la docencia y la investigación (actualmente sólo pueden ser de calidad y de excelencia), una tercera misión: el servicio a la comunidad, a la sociedad, el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social, y económico, tanto nacional como de las comunidades autónomas», y así lo recogen los Art. 83 y 11 de la LRU y de la LOU, respectivamente. La universidad debe dar respuestas a las necesidades y preguntas que la sociedad tiene y se plantea, debe comprometerse con su entorno económico y social, debe convertirse en un factor dinamizador (además de la ciencia y de la cultura) de la actividad económica del territorio en que se ubique. Si descuida esta tercera misión puede acabar cayendo, en el mejor de los escenarios, en la autocomplacencia y en el peor, en el aislamiento, si es que estos dos conceptos, referidos a las universidades españolas, no siguen siendo aún -sin duda, lo han sido en un pasado no muy lejano- conceptos sinónimos.

Dígame cuál es el camino...

F. Michavilla en un trabajo titulado «El impacto de la tercera misión de las universidades en el entorno regional» señala que la universidad debe ser un agente innovador (a través de la transferencia tecnológica, de la creación de empresas -a lo que tan renuentes son los universitarios egresados (sólo 8 de cada 100 lo intentan-); debe ser un agente de formación continua y debe prestar apoyo técnico a la sociedad a través del análisis estratégico, de los programas de investigación y de la consultoría, entre otros. Sin embargo, para cumplir estos importantes papeles los centros deben adecuarse en mayor medida a las necesidades formativas del mercado laboral.

¿Por qué la empresa española no termina de responder e involucrarse en el mundo universitario?

Esta pregunta deberíamos hacérsela a los empresarios, creo que no lo tienen muy claro. Lo que no cabe duda es que Universidad y empresa, sin darse la es-

Entrevista a Pedro Reques

palda, viven bastante alejadas. Un dato: más del 80 % de las universidades no han recurrido nunca a las universidades españolas para realizar proyectos de investigación y menos del 5 % de las empresas cualificadas como innovadoras establecieron relaciones con la universidad en los últimos dos años.

EL PROFESORADO:

¿Cómo es el perfil de nuestros profesores universitarios?

En España coexisten Universidades altamente envejecidas como la Autónoma de Madrid, la Universidad Politécnica de Madrid o la UNED, con otras muy rejuvenecidas, como la Carlos III, la Rey Juan Carlos I o la Pablo de Olavide; no menos fuertes son los contrastes en cuanto a la estructura académica (un porcentaje de catedráticos de Universidad en campus por encima del 20 %, como en los casos de la Universidad Autónoma de Madrid, Carlos III, Cantabria y Pompeu Fabra, frente a porcentajes inferiores al 10 % en la Universidad de Vigo, Politécnica de Cartagena, La Rioja, Jaén, Huelva, Cádiz, Burgos. Los desequilibrios son aún mayores en cuanto a la calidad investigadora, si esta es medida por tramos de investigación reconocidos. En relación a este importante criterio los porcentajes de profesorado evaluado positivamente son extraordinariamente contrastados por ramas de enseñanza y en mayor medida aún por universidades o por ambas cosas a la vez (los máximos valores se dan en la Carlos III, en la Universidad de Valencia y en la Autónoma de Madrid).

¿Seguimos hablando de una fuerte endogamia?

La endogamia española afecta al profesorado y afecta a los propios estudian-

tes, y este hecho constituye una importante limitación a la que habrá que dar respuesta. En efecto la movilidad de nuestros estudiantes universitarios en relación a la de los países del centro y norte de Europa es muy baja, pero es que el modelo universitario de nuestro país y de los países del norte de Europa es distinto. El nuestro lo determina la oferta -notablemente indiferenciada- y

indiferenciada en tantas universidades y campus próximos que nuestros estudiantes no se ven con la necesidad ni de salir de su región, ni de esforzarse en conseguir una beca: el resultado es una oferta amplísima y reiterada, una demanda limitada y con tendencia a decrecer hasta el 2015, un 60 % de carreras con menos de 75 alumnos matriculados de nuevo ingreso.

EL RETO EUROPEO:

Estamos a las puertas de la convergencia europea. Visto lo visto, ¿cree posible que nuestras universidades cumplan con el reto?

Yo creo que muchas universidades y muchas titulaciones ya están desarrollando planes pilotos, lo que les va a permitir, publicados ya los decretos de Grado, llegar a 2010 con los deberes hechos. Sin duda el espíritu de Bolonia puede tardar un poco de tiempo en calar plenamente en la Universidad española, pero se conseguirá sin duda alguna, aunque habrá que incrementar sensiblemente los medios materiales y humanos para alcanzar la meta con éxito.

Como diría un estudiante «tenemos que ponernos las pilas». ¿Qué cambios considera que deberían realizarse?

El gran cambio habrá de producirse en la mentalidad tanto de los docentes como de los estudiantes. Pero, insisto, se han dado y se están dando pasos importantes en esta dirección. El segundo cambio está relacionado con la movilidad: sin duda los alumnos con sus programas específicos (Erasmus, Sócrates...) han avanzado en esta sentido más que los profesores. El tercer cambio ha de estar en relación con los perfiles o especialización de las universidades: no se pueden impartir todas las titulaciones en todas las universidades y todas con calidad y excelencia. Y, por último, han de cambiar las relaciones con el mundo de las empresas, con los territorios, con la sociedad; la universidad debe ser mucho más permeable y contribuir a dar respuestas a las preguntas que la sociedad se hace.

Aurora Campuzano Écija



Portada del libro "Atlas digital de la España universitaria"

el de aquellos la demanda de una oferta muy diferenciada. Este hecho explica por qué las áreas de influencia de nuestras universidades se limitan en un altísimo porcentaje a la propia provincia en la que se ubican sus campus o, en el mejor de los casos, a las provincias próximas.

Es decir, que no existe prácticamente movilidad...

Mayor movilidad implica mantener y aumentar el esfuerzo presupuestario en becas y ayudas al estudio; sin embargo, la oferta de titulaciones es tan amplia e



Competencia en comunicación lingüística

Vivimos en el siglo de la comunicación. Todo lo que nos rodea nos invita a relacionarnos: el correo electrónico, los SMS, los blogs, la prensa...

Un hecho del que se puede extraer como conclusión que el aprendizaje meramente conceptual o memorístico no es suficiente. Es fundamental que los alumnos sean capaces de hacer transferencias de los conocimientos que poseen. Y eso son las competencias básicas: **aprender de los libros y de la vida. Y aplicar lo que se aprende a lo cotidiano**: hacer la cuenta del supermercado, buscar el billete de transporte que más conviene, utilizar el registro adecuado en los diferentes contextos comunicativos, ser capaz de expresar los propios sentimientos...

Los maestros, los educadores, pueden afirmar que esto es «lo que se ha hecho siempre»: enseñar a leer, a escuchar, a hablar, a escribir. En efecto. Se ha hecho siempre. Pero en esta sociedad de prisas y de bombardeo de información, es importante tomar conciencia de la importancia de pararse, dialogar, expresar sentimientos, tomar decisiones, formarse juicios, generar ideas, disfrutar escuchando o leyendo. Es evidente que, en este contexto, de las ocho competencias básicas designadas en la LOE, la fundamental es la comunicación lingüística, puesto que es el instrumento vehicular para las demás. En todas las áreas se trabajan diferentes competencias básicas; pero, en cualquiera de ellas, es imprescindible la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación.

Si el objetivo final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en distintos contextos y el uso funcional de una lengua extranjera, la adquisición de la competencia en comunicación lingüística permitirá lograr la consecución de este objetivo. Esta competencia se adquiere progresivamente y va unida al desarrollo cognitivo, y es evidente que no está ligada exclusivamente al área de lengua, sino que está presente en todas las materias.

Podemos desglosar la competencia en comunicación lingüística en varios componentes de especial relevancia:

– **Comprensión y expresión oral.** Aprender a hablar. Hablar mejor supone también

ser capaz de escuchar, interpretando los mensajes de la comunicación no verbal: los gestos, las posturas corporales, la expresión del rostro...; **el diálogo** implica tener algo que decir y saber escuchar, saber esperar a que el otro termine su exposición, respetando el turno de palabra y las ideas de los interlocutores. Supone ir conociendo y desarrollando los distintos niveles de comunicación, desde el más superficial: hablar del tiempo, de los estudios o de fútbol; hasta los más profundos: ser capaz de expresar vivencias, deseos, sentimientos o ideales. Por supuesto, en diversas situaciones comunicativas: con los amigos, en casa, en el colegio, con distintas personas en la calle, en organismos públicos...



Esta competencia implica también reconocer **la riqueza cultural de la variedad lingüística**, apreciar en la práctica los rasgos fónicos de las variedades del español: el extremeño, el canario, el andaluz..., así como su uso en otras zonas de España como Galicia, el País Vasco o Asturias.

La expresión oral espontánea sobre un tema permite al alumno hacer uso de su creatividad, de su rapidez de asociación de ideas; estructurar su pensamiento y desarrollar la autoestima y confianza en sí mismo. Disertar sobre un tema preparado le facilita la búsqueda y selec-

ción de la información, más organización y estructuración a la hora de expresarse, y mayor coherencia y cohesión de su discurso.

– **Comprensión y expresión escrita.** Aprender a escribir es ser competente para componer diferentes tipos de textos y documentos con intenciones comunicativas diversas. Textos que han de ser formalmente correctos tanto ortográficamente como gramaticalmente, dotados de cohesión y corrección sintáctica, y de propiedad léxica. Textos que ayuden a la expresión del pensamiento, tanto literario como científico, técnico o matemático. Textos que integren informaciones extraídas de distintos ámbitos elaborados mediante una síntesis de todos ellos, con capacidad de análisis y espíritu crítico. Textos que fomenten la imaginación y la creatividad.

Es poner en práctica las destrezas necesarias para implicarse activamente en la escritura.

– **Leer.** Se trata de aprender a leer más y mejor y a disfrutar con la lectura.

En todas las campañas de animación a la lectura se constata la importancia de conseguir un buen hábito lector. El alumno que «se engancha» con la lectura tiene un gran camino recorrido. No sólo porque aprende a expresarse mejor; porque adquiere un vocabulario rico o porque es capaz de comprender mejor y más rápidamente; sino porque se extiende su bagaje cultural sin medida, y en cualquier campo. Leer más y mejor supone leer en voz alta un texto con la velocidad, entonación, corrección, claridad, volumen, fonética... adecuados. Supone ser capaz de comprender e interpretar distintos tipos de textos. Supone impulsar la creatividad, dejando volar la imaginación y siendo protagonistas de las historias más increíbles. Supone implicarse activamente en la lectura.

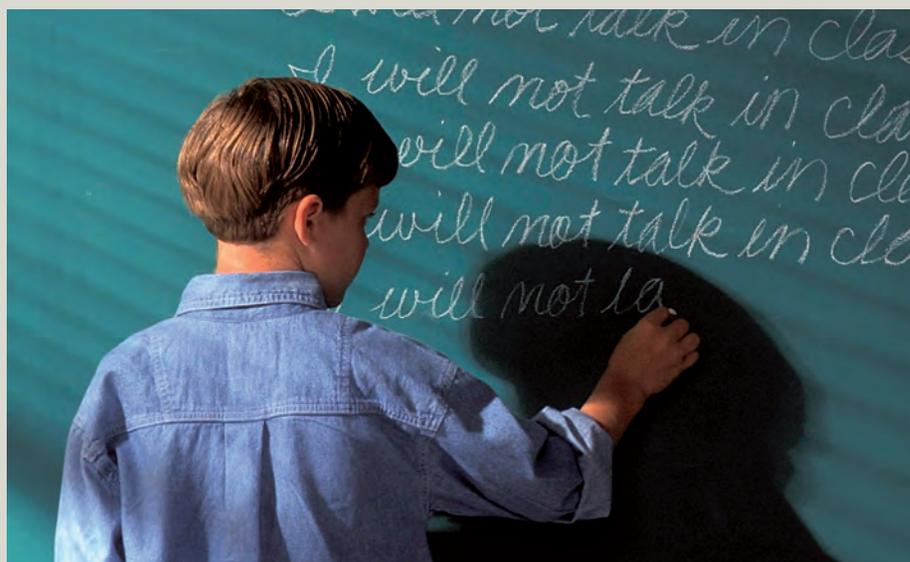
En definitiva, pues, la competencia en comunicación lingüística permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; permite dialogar con los otros, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones, y disfrutar escuchando, hablando, escribiendo y leyendo. Todo lo cual ayuda al objetivo último de toda educación: crecer como personas.

Competencias básicas en lenguas extranjeras

El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la adquisición de la **competencia en comunicación lingüística** de manera directa, completando y enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos la capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua. Si bien, la aportación de la lengua extranjera al desarrollo de tal competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar, una relevancia singular en esta etapa.

Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera, mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas. Por otra parte, el reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua extranjera, a partir de las lenguas que conocen, mejorará la adquisición de dicha competencia.

A partir de la adquisición del lenguaje, éste se convierte en vehículo del pensamiento humano, en instrumento para la interpretación y representación de la realidad y en la herramienta de aprendizaje por excelencia. Esta materia pues, contribuye de manera esencial al desarrollo de esta **competencia para aprender a aprender** puesto que acrecienta la capacidad lingüística general confiriéndole nuevas potencialidades y recursos diferentes para la comprensión y expresión, facilitando o completando la capacidad de los alumnos para interpretar o representar la realidad y así construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones, expresar y analizar sentimientos y emociones. Por otro lado, la competencia para aprender a aprender se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con



la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada alumno pueda identificar cómo aprende mejor y qué estrategias son más eficaces. El desarrollo de estrategias diversas de aprender a aprender prepara al alumnado de forma progresiva en la toma de decisiones que favorecen la autonomía para utilizar y para seguir aprendiendo la lengua extranjera a lo largo de la vida.

Esta materia es además un buen vehículo para el desarrollo de la **competencia social y ciudadana**. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, forman parte de la cultura común de las diferentes comunidades y naciones. Pero también, en gran medida, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento. El intercambio de información personal ayuda a reforzar la identidad de los interlocutores. Por otro lado, en lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo y en parejas y, a través de estas interacciones, se aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, se desarrolla la habilidad para construir diálogos, negociar significados, tomar decisiones valorando las apor-

taciones de los compañeros, conseguir acuerdos, y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás.

Las competencias citadas están en relación directa con la **competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital**. Las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen la posibilidad de comunicarnos en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo continuo de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera facilita el acceso a la información que se puede encontrar en esta lengua, al tiempo que ofrece la posibilidad de comunicarnos utilizándola. Además, facilita la comunicación personal a través del correo electrónico en intercambios con jóvenes de otros lugares y, a la vez, crea contextos reales y funcionales de comunicación.

La lengua extranjera incluye específicamente un acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua y de los países en los que se habla y, por tanto, contribuye a adquirir la **competencia artística y cultural** al propiciar un acercamiento a obras o autores que han contribuido a la creación artística. Asimismo, el área contribuye al desarrollo de esta competencia si se facilita la expresión de opiniones, gustos y emociones que produ-



Tema de estudio

cen diversas manifestaciones culturales y artísticas; y si se favorecen los trabajos creativos individuales y en grupo, como la realización y representación de simulaciones, sketches y narraciones.

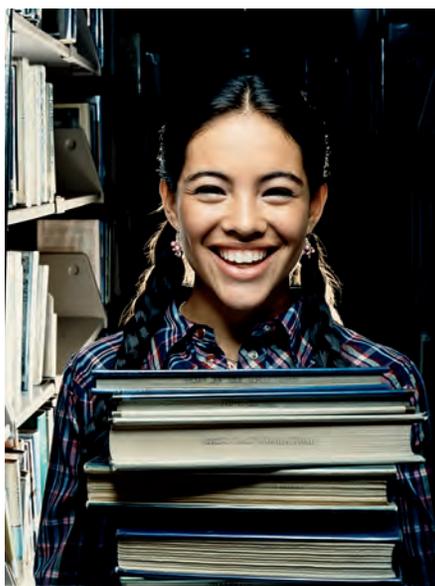
El conocimiento de una lengua extranjera contribuye también a la adquisición de la **competencia de autonomía e iniciativa personal**, en varios sentidos. El currículo fomenta el trabajo cooperativo en el aula, la toma de decisiones, el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación, lo que supone poner en funcionamiento determinados procedimientos que permiten el desarrollo de iniciativas y toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo, propiciando así la autonomía y la iniciativa personal. El trabajo en equipo e individual, en el que los alumnos son animados a buscar información, organizar sus ideas y presentarlas, también contribuye a desarrollar esta competencia.

En la enseñanza de una lengua extranjera, a menudo se abordan diversos temas y actividades relacionados con la naturaleza, los ecosistemas, la protección del medio ambiente, la salud, el deporte, la alimentación, contribuyendo de este modo a la adquisición de la **competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**. Dependiendo de las necesidades, intereses y nivel de competencia de los alumnos, se trabaja la comprensión, se debaten los problemas y se aprende a pensar y expresar posibles soluciones.

La lengua extranjera ayuda a la adquisición de la **competencia matemática** en una variedad de situaciones de comunicación cotidianas, por ejemplo: realización de operaciones matemáticas sencillas al comparar precios, divisas, dimensiones (pesos y medidas), distancia entre lugares, número de habitantes, para reforzar conceptos matemáticos básicos; resolución de problemas; representación o interpretación de gráficos o estadísticas que presentan resultados de encuestas sobre hábitos, preferencias, etc. Por otro lado, entender los conceptos gramaticales, aplicar o deducir las reglas, hacer comparaciones entre la L1 y LE o buscar similitudes y diferencias, contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico.

¿QUÉ PUEDE HACER EL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA DESARROLLAR ESTAS COMPETENCIAS?

- En los libros de texto, los autores deben incluir temas y actividades que ayuden a desarrollar tales competencias.
- Deben incluir actividades cross curriculares.



- Deben abordar las competencias en la práctica diaria en el aula, a través de la simulación de realidades cotidianas, la autonomía de los alumnos en el trabajo, la obtención de información continua del proceso de formación del alumno con la colaboración de éste y la mejora de la autoestima.
- La importancia de la metodología del profesor es muy importante en este aspecto ya que debe incluir: trabajo en parejas, trabajo en equipo y participación activa en clase animando a sus alumnos a dar opiniones y a expresarse con naturalidad.

¿CÓMO SE APLICAN ESTAS COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA EXTRANJERO?

Se requiere el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Escuchar y entender información de textos orales en diferentes situaciones comunicativas.
- Expresarse uno mismo e interactuar oralmente en la comunicación diaria de una manera apropiada.

- Leer y comprender diferentes textos del nivel de cada estudiante con el objetivo de utilizar la lectura como una fuente de enriquecimiento personal.

- Escribir textos sencillos utilizando los recursos apropiados para darles coherencia.

- Utilizar la fonética básica, léxica y estructurada en situaciones reales.

- Desarrollar una autonomía en el propio aprendizaje utilizando estrategias usadas en otros idiomas.

- Analizar estrategias de aprendizaje seleccionando y presentando la información de manera oral y escrita.

- Apreciar el idioma extranjero como instrumento para conseguir información y como herramienta para aprender gran cantidad de contenido.

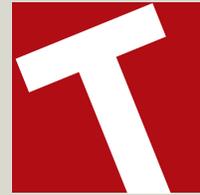
- Valorar la lengua extranjera como medio de comunicación entre personas de diferente origen, lenguaje y cultura, prohibiendo cualquier tipo de discriminación lingüística y cultural.

- Demostrar una actitud receptiva y de seguridad en uno mismo en la propia habilidad de aprender y utilizar el lenguaje extranjero.

Por otro lado, también se trabaja la competencia científica y tecnológica, aprendiendo geografía del mundo y el uso de los atlas.

Cathy Myers

* Cathy Myers ha trabajado como coordinadora y autora del equipo que ha desarrollado los contenidos mínimos para el área de lenguas extranjeras de Educación Primaria, ESO y Bachillerato para el Ministerio de Educación y Ciencia. Su experiencia como profesora de idiomas es extensa en España, Italia y Centroamérica. También ha sido teacher trainer para el British Council en Madrid. En la actualidad es profesora en la Universidad Carlos III en Madrid. Ha colaborado en numerosas publicaciones de ELT, y es co-autora de la serie en cuatro niveles para la ESO, *What's up?* (Pearson Longman, 2006), la cual recoge todo lo señalado en este artículo.



Competencia matemática

Las competencias básicas se conciben como el conjunto de **habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales** que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, respetando las características individuales.

Se incorporan por primera vez a las **enseñanzas mínimas**, y permiten identificar aquellos **aprendizajes** que se consideran **imprescindibles** desde un planteamiento integrador y orientado a la **aplicación de los saberes** adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Requieren una **metodología** que haga hincapié en el **saber hacer**, con variedad de tareas, actividades con distinto grado de dificultad y trabajo en grupo.

Se adquieren a partir de las **materias** del currículo (todas tienen algo que decir, en distinta medida, para la adquisición de las competencias básicas) aunque también contribuyen a ellas **otras medidas** de los centros, administraciones, etc.

Centrándonos en la **competencia matemática**, y según el RD 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria esta **competencia** consiste en:

- Utilizar los elementos matemáticos: números y operaciones, símbolos, medidas, elementos geométricos, tablas, gráficas...
- Aplicar los procesos y razonamientos matemáticos a la vida cotidiana y al mundo laboral.

Por tanto, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre



otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos. Su desarrollo se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

Ya en Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment), las **NOCIONES MATEMÁTICAS** se definen como «La capacidad para identificar y comprender el papel que juegan las matemáticas, y hacer juicios bien fundados acerca de la presencia de las matemáticas en la vida presente y futura de los individuos, en su vida profesional, en la vida social en su entorno y sus familias, y en tanto que ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo.... Este término se emplea aquí para indicar la capacidad de dar a los conocimientos y competencias matemáticas su uso funcional en vez de dominarlas en tanto que materia del currículo».

Por ello, todas las materias deben contribuir a la adquisición de esta competencia matemática, aunque como es lógico pensar, la **materia de matemáticas** contribuye más que ninguna otra a la adquisición de esta competencia.

La materia de **Ciencias de la Naturaleza** contribuye a la adquisición de esta competencia porque ayuda a...

- Cuantificar los fenómenos naturales, para analizar causas y consecuencias así como para expresar datos e ideas sobre la naturaleza proporcionando contextos numerosos y variados para poner en juego los contenidos asociados a esta competencia y, con ello, dar sentido a esos aprendizajes.
- Utilizar adecuadamente las herramientas matemáticas e insistir en su utilidad, en la oportunidad de su uso.
- Resolver problemas de formulación y solución más o menos abiertas, característicos del trabajo científico que exigen poner en juego estrategias asociadas a esta competencia.

Los materiales del proyecto +q1 de Edelvives para ESO y para esta materia



Tema de estudio

ayudan a esa contribución ya que plantean problemas de cálculo numérico, interpretación y elaboración de gráficas, ejemplos, técnicas y experiencias de laboratorio, experiencias de campo, etc., que permiten:

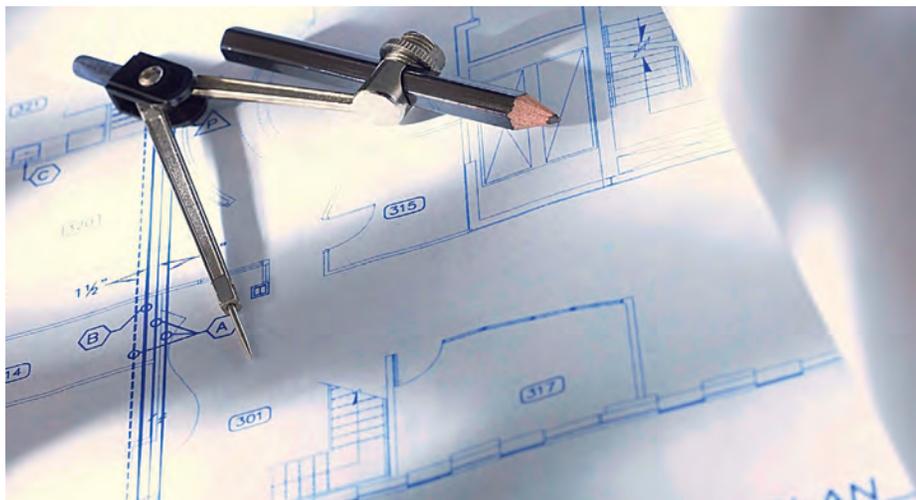
- Manejar las cifras para operar con magnitudes físicas y químicas; realizar cambios de unidades; ajustar reacciones; calcular índices médicos, medir, comparar, elaborar una dieta equilibrada, calcular el número de partículas que caracteriza a un átomo, el número de individuos, especies, clases, tipos, etc., o los tamaños y los porcentajes de cada tipo con respecto al total de los invertebrados, vertebrados, etc.

- Emplear los porcentajes para describir la composición de la atmósfera, de la Tierra, del agua en la Tierra, en los seres vivos, etc.

- Interpretar los valores obtenidos en los aparatos para medir masas, volúmenes, longitudes, densidades, variables atmosféricas, pH, tensiones, temperaturas.

- Emplear gráficos estadísticos (diagramas de barras, diagramas de sectores, pictogramas, etc.) para representar la composición de la tierra, la influencia, positiva y negativa, del ser humano en la naturaleza, etc.

La materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia contribuye también,



- Emplear la notación científica para expresar grandes y pequeñas cantidades, como las distancias astronómicas y los tamaños de los constituyentes de la materia y de los seres vivos, respectivamente.

- Interpretar y elaborar gráficas para describir cambios de estado, variaciones de la solubilidad de un soluto en un disolvente, interpretar climogramas, etc.

- Resolver problemas empleando el razonamiento inductivo-deductivo.

- Analizar los resultados obtenidos en la resolución de problemas y en la realización de las experiencias de laboratorio o de campo.

en cierta manera, a la adquisición de la competencia matemática porque ayuda a:

- Conocer los aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, a través de operaciones sencillas, magnitudes, porcentajes y proporciones, nociones de estadística básica, uso de escalas numéricas y gráficas, sistemas de referencia o reconocimiento de formas geométricas.

- Utilizar criterios de medición, codificación numérica de informaciones y su representación gráfica para comprender y analizar la realidad social.

- Comprobar la aplicabilidad de distintas herramientas matemáticas a la

hora de describir y analizar diversas situaciones de la realidad social.

Todo ello se refleja en el proyecto +q1 de Edelvives para ESO y para esta materia mediante:

- El cálculo de porcentajes y proporciones referidas a la desigual distribución de masas de agua, a la población, etc.

- El conocimiento y percepción de los distintos factores y elementos que intervienen en la dinámica atmosférica.

- El establecimiento de pautas para percibir y conocer el espacio físico de la atmósfera y su interrelación con otros factores como el relieve o las actividades humanas.

- La utilización de ejes cronológicos y sistemas de datación que requieren de un razonamiento matemático elemental.

- La incorporación y uso de fórmulas que permiten conocer datos básicos para el estudio de la población.

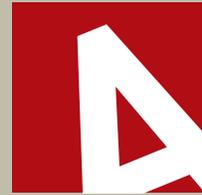
- El conocimiento e interpretación de pirámides de población que describen la realidad de una población en cuanto a su estructura y dinámica.

- La realización e interpretación de gráficos sobre consumo de energía, de cemento, etc.

Las **materias de Tecnologías e Informática**, también contribuyen de forma muy especial al desarrollo de esta competencia mediante:

- La medición y el cálculo de magnitudes básicas, el uso de escalas, la lectura e interpretación de gráficos, la resolución de problemas basados en la aplicación de expresiones matemáticas, referidas a principios y fenómenos físicos que resuelven problemas prácticos del mundo material.

- El empleo de herramientas informáticas, como la hoja de cálculo que permiten utilizar técnicas productivas para calcular, representar e interpretar datos matemáticos y su aplicación a la resolución de problemas.



Historia Abierta

A vueltas con la II República y la Guerra Civil

Todas las fases históricas del pasado español han sido mitificadas, creándose una leyenda negra o una leyenda rosa. Los historiadores de la Edad Contemporánea, al intentar acercarse a nuestro pretérito, han caído, en ocasiones, nuevamente en un revisionismo «negro» o «rosa», por lo que resulta lógico que las miradas hacia nuestra Historia sean debidamente criticadas y continuamente investigadas. El caso de la Segunda República –y no digamos la fase de la Guerra Civil– también ha sufrido ese proceso, pese a la fiereza verbal y editorial de sus detractores y defensores. El experimento republicano del siglo XX, durante el Franquismo, fue duramente vilipendiado y denigrado, como antesala del comunismo y consecuencia final de la degeneración de la llamada «vieja política». A finales de ese mismo régimen y durante la Transición se realizó una revisión de esa leyenda negra del periodo republicano que germinó en numerosas investigaciones más ponderadas, pero también críticas, pues los españoles de esa época trataban de evitar los errores de la II República y crear un régimen democrático pero de convivencia entre la mayoría de los españoles, bajo el paraguas constitucional de la Monarquía y su integración en el sistema occidental de libertades políticas.

Sin embargo, a comienzos del siglo XXI se ha producido un incremento de la producción editorial y mediática sobre la experiencia republicana que ha generado una leyenda rosa de enormes proporciones y notable calado entre la juventud. De esa manera, se ha intentado desligar la Guerra Civil de la fase política anterior, como si no hubiera ningún efecto ni causa de la mayor tragedia del siglo XX español en ese conflictivo régimen. Se ha divulgado una visión extremadamente alabatoria de los líderes republicanos, sin cuestionar su posible responsabilidad política en el estallido del conflicto

cainita; en ningún momento se ha aceptado el fracaso del régimen por lograr un marco social y político de convivencia entre todos los españoles, de izquierdas y de derechas. Y, de esta manera, esta visión –totalmente alejada de la realidad y crítica histórica– ha llevado a sus mismos defensores a criticar la obra de la generación de 1975-1978, que logró estabilizar y asentar un régimen democrático en España de forma duradera, a diferencia de la fracasada generación de 1931-1936. Esa visión, claramente política y escasamente historiográfica, lleva en la actualidad a reivindicar como «paraíso idílico perdido» la II República. El peligro para todos los españoles resulta obvio: si no aprendemos del pasado, tendemos a repetir sus errores, mucho más que sus aciertos.

De ahí la necesidad de repasar los contenidos que, en los libros de texto de Bachillerato, se presentan a los alumnos de los Institutos españoles sobre esa fase de la historia de España, punto central del artículo del profesor Francisco Rodríguez Sánchez. A continuación, Ricardo Colmenero realiza un repaso a la visión cinematográfica de la Guerra Civil, analizando algunos significativos filmes, desde aquellos claramente posicionados políticamente hasta algunos intentos de lograr la reconciliación, como *Soldados de Salamina* (2004), donde el perdón de los protagonistas debe entenderse simbólicamente como una reivindicación general de la sociedad española, deseo amenazado por las posiciones extremistas y violentas del arco político actual. Ya que, desde hace tiempo, los psicopedagogos defienden la necesidad de la transversalidad de la Educación para la Paz, bueno sería que los docentes de Secundaria la aplicaran en el estudio de la historia de España del siglo XX, a los estudiantes del siglo XXI.



La República y la Guerra Civil en los libros de texto de bachillerato

El aprendizaje de la historia de la Segunda República y de la Guerra Civil en la Enseñanza Secundaria se enmarca, fundamentalmente, en el curso 2º de Bachillerato. Su tratamiento corresponde a una época de gran complejidad y en la que los manuales analizados señalan las principales características de esa época, pero no logran profundizar en los graves sucesos que afectaron a este periodo de la Historia de España. Tampoco, a nuestro entender, se refleja el carácter de sus protagonistas que intentaron hacerse con el poder en conjeturas muy difíciles; la relación entre unos acontecimientos y otros no se muestra con la claridad necesaria para comprender determinados sucesos, así como las consecuencias que tuvieron en el campo político, económico y social. Además, estos manuales –impresos por diferentes editoriales– muestran la historia de este periodo sin incorporar en la mayoría de los casos los nuevos avances historiográficos que se han producido y sólo revelan determinadas visiones ya muy periclitadas. Este artículo intenta poner de manifiesto la complejidad de ese periodo de la Historia de España, mucha más amplia que aquello que reflejan los manuales de Secundaria

La caída de la Monarquía alfonsina supuso un cambio radical en la forma de gobernar y en el establecimiento de nuevos objetivos políticos, al buscar medidas sociales que resolviesen los problemas del momento. España estaba experimentando cambios profundos, con un decidido desarrollo del sector terciario y secundario que la alejaban de la imagen como país eminentemente rural.

En 1930, millones de españoles deseaban el aumento de mejoras sociales y económicas, lo cual provocó que algunos sectores políticos – los partidos de izquierdas apoyados por sectores republicanos – tuvieran en mente medidas que afectasen a la totalidad de la sociedad española. Desgraciadamente el pueblo, deseoso de nuevos cambios, fue el que más sufrió la radicalidad política que, desgraciadamente, acompañó ese proyecto. Se apostó por la democracia y, precisamente, aquello que otorgó vitalidad al republicanismo fue la idea de que la democratización del país sólo podía venir de su mano. Ese pensamiento se gestó en el Pacto de San Sebastián celebrado en agosto de 1930, con representantes de los partidos republicanos. El acuerdo implicó una apuesta antimonárquica, por lo que se constituyó un comité revolucionario y un comité militar, encargados de facilitar el golpe final a una Monarquía moribunda.

La sublevación militar de Jaca de los días 12 y 13 de diciembre de 1930 llevada a cabo por los capitanes Galán y

García Hernández fue el único movimiento de fuerza republicano para acabar con la Corona. Su fracaso provocó el fusilamiento inmediato de estos militares, pero fue el resorte que desencadenó el mecanismo definitivo para el cambio de régimen. Ante esta situación, el Gobierno del almirante Aznar convocó elecciones municipales para el 12 de abril de 1931. El triunfo del bando republicano se centró sobre todo en las capitales, pues de un total de 50 ciudades sólo en 9 se consiguió la mayoría para los partidarios de la Corona. Alfonso XIII, tras conversaciones con Romanones, aceptó abandonar el país. Anteriormente los concejales electos de Eibar habían proclamado la República, gesto al que se sumaron otras zonas de España como Cataluña, donde Francesc Maciá proclamó la «República Catalana dentro de la Federación Ibérica», idea que se disolvió con el envío de tres ministros desde Madrid, donde se llegó al acuerdo de formar un Gobierno provisional, llamado Generalitat.



Cartel de España nacional alusivo a su política social durante la Guerra Civil



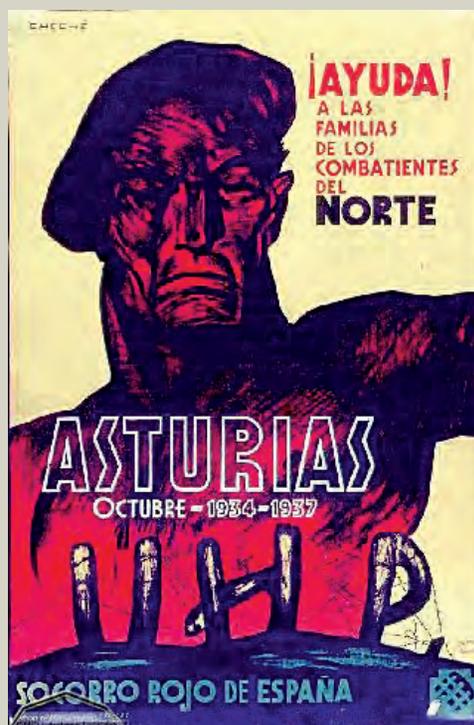
Estos aspectos generales son tratados en la mayoría de manuales de 2º de Bachillerato, pero algunos de ellos no hacen referencia al hecho de que fueron elecciones municipales las que motivaron el cambio político, ni aluden a las variaciones sociopolíticas que se estaban produciendo, ni a los cambios económicos ya elaborados.

Destacan que la Segunda República surgió como un régimen democrático, descentralizado y con la oposición tanto de las clases económicamente dominantes como de gran parte del proletariado, deseoso de reformas más radicales, aunque su instauración se hizo en un principio de manera pacífica.

LA CONSTITUCIÓN REPUBLICANA: UN TEXTO SÓLO PARA LA MITAD DE LOS ESPAÑOLES

El día 15 de abril de 1931 el Gobierno provisional dictó dos importantes decretos que fueron la base transitoria al nuevo régimen; el primer decreto señaló: «El Gobierno Provisional de la República ha tomado el poder sin tramitación y sin resistencia ni oposición protocolaria alguna; es el pueblo quien le ha elevado a la posición en que se halla, y él quien en toda España le rinde acatamiento e inviste de autoridad». El segundo decreto contenía un estatuto jurídico transitorio, en el cual el Gobierno establecía objetivos básicos como las libertades de expresión y políticas, al tiempo que se imponía a sí mismo limitaciones debido a su carácter provisional. Se comprometía a someter «su actuación, colegiada e individual, al discernimiento y sanción de las Cortes Constituyentes, llegada la hora de declinar ante ellas sus poderes». Es decir, ninguno de los decretos hacía referencia al restablecimiento de la Constitución de 1876.

La nueva Constitución recibió las influencias de la ley fundamental de la Alemania de Weimar, de la Constitución de Austria, de México, Uruguay, etc. Dentro de las disposiciones generales figuraba que «España es una República democrática de trabajadores de toda clase, que se organiza en régimen de Libertad y de Justicia. Los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo. La República constituye un Estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y las Regiones». Resultó una novedad el reconocimiento de las regiones autónomas, presentando un estatuto para su discusión en las Cortes. Este criterio recogía así las aspiraciones autonomistas –sobre todo de Cataluña– que ya se habían acordado en el Pacto de San Sebastián. La división de poderes fue clara: el poder legislativo se reservaba a las Cortes o Congreso de los Diputados (art. 51) que era elegido por sufragio universal, igual, directo y secreto (art. 52); ahora bien, la iniciativa de las leyes podía provenir tanto del Congreso como del Gobierno (art. 60). Por primera vez en la Historia de España se estableció el sufragio universal para todos los mayores de veintitrés años, sin discriminación de sexo; la mujer tenía derecho al voto. La Constitución declaró que el presidente de la República debía ser elegido por las Cortes; además de otras condiciones: ser español, mayor de cuarenta años, quedando vedados los militares en activo,



En 1937 el Frente Popular conmemoró el intento revolucionario de Asturias en 1934

los eclesiásticos y los miembros de las antiguas Familias Reales. El mandato presidencial tenía una duración de seis años; no existía la figura del vicepresidente, siendo el presidente de las Cortes quien asumía las funciones presidenciales en caso de impedimento temporal o muerte del jefe del Estado, estando obligado a convocar elecciones presidenciales en el plazo de ocho días.

Uno de los artículos que reforzó el poder del presidente frente al Congreso fue el art. 8, al autorizarle a suspender las sesiones ordinarias en cada legislatura hasta por un mes en el primer periodo, y por quince días en el segundo. Además tenía facultades para disolver las Cortes hasta dos veces como máximo durante su mandato, acompañando el decreto de disolución con la convocatoria de nuevas elecciones al Congreso. Si se producía una segunda disolución el primer acto de las nuevas Cortes sería examinar y resolver sobre la necesidad del decreto de disolución de las anteriores.

La historiografía actual ha certificado la equivocación de Alcalá-Zamora al hacer uso de este artículo 81, impidiendo que las izquierdas terminaran su programa en 1933; hecho que repitió en 1935 con las derechas; lo cual provocó que fuese destituido en marzo de 1936. Muy pocos manuales reflejan que el presidente de la República no facilitó, con estos gestos, la estabilidad del sistema político, ni prestigió el cargo que ostentaba.

No obstante, los principales conflictos que se discutieron en las Cortes antes de aprobar la Constitución tuvieron como causa el problema religioso y autonómico. El primero se centró en el art. 26 de la Constitución; ya el art. 3 decía



«El Estado español no tiene religión oficial», lo que fue un golpe a la Iglesia que pronto se mostraría dispuesta a aceptar la República siempre que se produjera una reforma constitucional o un Concordato, que las izquierdas siempre se negaron a secundar, lo cual tampoco es una referencia suficientemente recordada en los manuales de Bachillerato. Los principales objetivos de los republicanos de izquierda fueron la laicización y un cierto concepto de modernización cultural que sostenía que España nunca podría llegar a ser del todo progresista y armónica sin que se produjera la auténtica subordinación de la Iglesia. Conforme aumentó la secularización, el anticlericalismo se convirtió en el principal denominador común de la izquierda y sus ataques a la Iglesia fueron una constante durante toda la República. La doctrina anticlerical condenaba al catolicismo por la excesiva posesión de riquezas, la opresión de los pobres, la arrogante influencia política y el llevar a las gentes corrientes a la ignorancia y la pobreza. Pero los anticlericales parecieron presentar un reflejo exacto de aquello que denunciaban, con una exhibición de extrema intolerancia y un deseo de dominación que podría haber estimulado una respuesta equivalente entre los católicos y que nunca tuvo lugar. A la quema de conventos de los días 11 y 12 de mayo no se ofreció ninguna respuesta violenta por la parte católica, pero el Estado en cambio arrestó a monárquicos y conservadores destacados. Si bien Azaña reconoció que la persecución de los intereses católicos era antiliberal y antidemocrática, la declaró una cuestión vital de «salud pública». Antes de la quema de conventos, el 7 de mayo de 1931, en el Boletín del Arzobispado de Toledo, el cardenal Segura, primado de España, hizo pública una pastoral en la que ponía a los fieles católicos en guardia contra el régimen, que se declaraba anticlerical; la respuesta de la nueva República democrática y liberal fue arrestar al cardenal Segura el 14 de junio y llevarlo a la frontera; poco después le acompañó el vicario general de Vitoria.

Las consecuencias constitucionales fueron claras: el art. 26 de la Constitución señaló que todas las confesiones serían consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial. El Estado, las regiones, las provincias y los Municipios, no mantendrían, favorecerían, ni auxiliarían económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas. Una ley especial regulará la total extinción, en un plazo máximo de dos años, del presupuesto del Clero y los bienes de las Órdenes religiosas podrían ser nacionalizados. La Constitución fue aprobada el 9 de diciembre

con 368 votos a favor, 89 ausencias y ningún pronunciamiento en contra, al no estar debidamente representadas las derechas católicas, lo cual se olvida a menudo citar en los manuales. ¿Hasta qué punto las Cortes republicanas de 1931 reflejaban el verdadero abanico político de España?

En los libros de Bachillerato, los ejes principales de esta etapa están adecuadamente mencionados, haciéndose referencia a la desorganización de las derechas, aunque no mencionan la obligatoria promesa de fidelidad a la

República que, según decreto de 22 de abril de 1931, se obligó a hacer a los militares. Se analiza la Constitución como reflejo de un sistema democrático, con Cortes unicamerales, sufragio universal, destacando el voto de la mujer y las principales medidas que en ella se recogen, como es el tema religioso, el derecho de autonomía, los nuevos derechos..., pero no aparece en los manuales las decisivas influencias que recibió el texto constitucional ni se explica el mandato presidencial, fundamental para luego entender la destitución de Alcalá-Zamora, ni el papel asignado al presidente del Consejo ni a los ministros. Por otra parte, cabe destacar que se sigue sin reconocer que, al no ser resueltos los graves problemas con rapidez, se provocó un aumento de la crisis política con graves alteraciones del orden público.



Cartel Anarquista de la FAI
a favor de la Reforma Agraria

El Bienio reformista: los problemas y los avances.

En la mayoría de los manuales se utiliza este nombre para hacer referencia al periodo en el que gobernaron los republicanos de izquierdas con los socialistas, desde el 15 de diciembre de 1931 bajo la presidencia de Manuel Azaña. Fue un periodo de huelgas y enfrentamientos entre los diferentes sindicatos marxistas y anarquistas que agravaron la situación política. Sorprendentemente, determinados sucesos de gran calado social no aparecen en todos los libros de Bachillerato, como ocurre con los sucesos trágicos en Castilblanco (Badajoz) donde se asesinó y mutiló a los guardia civiles de la localidad, en enero de 1933; o en Casas Viejas (Cádiz), donde un revolucionario apodado Seis Dedos inició una revuelta de características anarquistas cuyo final provocó el fusilamiento de 25 personas.

El problema agrario centró gran parte de la política del momento. Las distintas fuerzas políticas conocían que ahí el enfrentamiento inclinaría la balanza hacia un lado u otro, los partidos de izquierda lo sabían y apostaron por ello, de ahí que el sindicato socialista, UGT, intentase



consolidarse en las zonas rurales, desplazando al anarquismo. Aquellos campesinos más radicales tenían la creencia de que si la República no llevaba a cabo una verdadera revolución en el campo fracasaría, mientras que republicanos y socialistas pensaban que si tal revolución la llevaban al campo se terminaría inmediatamente con la República. Se desarrollaron durante este bienio los decretos aprobados con anterioridad, como el del 28 de abril de 1931, en el que se ponía en marcha una idea de Largo Caballero para disminuir el poder que los propietarios tenían a la hora de contratar, conocido con el nombre de «términos municipales»: a la hora de contratar se primaría a la gente del mismo municipio y no de otros. Sin embargo, la medida no proporcionó los resultados esperados, aumentando el éxodo rural, la disminución de la productividad, etc. Su práctica implicó la contratación de personal no agrícola, siguiendo un orden según la inscripción llevada a cabo en las oficinas de colocación, con lo cual los propietarios no podían elegir a aquellos trabajadores que querían dentro del ámbito local y que sabían más veteranos o efectivos que los que les ofrecían.

Otros decretos fueron el del Ministerio de Justicia, fechado el 29 de abril de 1931, que evitó la ruptura de los contratos de arrendamiento; el decreto del día 7 de mayo, desarrollado por el Ministerio de Economía, sobre el laboreo forzoso, que intentó evitar que los dueños agrícolas abandonasen el campo por temor a la situación que se producía o por estar en contra del régimen, advirtiéndoles que, en ese caso, sus tierras serían entregadas a los campesinos. Estos y otros decretos se fueron desarrollando hasta que se aprobó la Reforma agraria el 9 de septiembre de 1932. Sin embargo, la ley no dio los frutos deseados, pues los campesinos que consiguieron tierras fueron alrededor de 12.300. Además, la ley fue compleja, con muchos trámites, tardó mucho en aplicarse, no contó con gran consenso por parte de las distintas agrupaciones políticas. Tampoco el IRA fue de gran eficacia, y el triunfo de las derechas y la revolución de octubre de 1934 paralizaron totalmente la reforma.

Los estatutos regionales provocaron intensos debates que se produjeron en las Cortes desde mayo de 1932. Ortega y Gasset pensaba que conceder la soberanía a Cataluña para suavizar el problema era algo inadmisibles; Miguel de Unamuno consideraba el bilingüismo en la enseñanza como preocupante. Las opciones regionalistas contaron con el apoyo de Azaña, el cual intentó adaptarlas a la Constitución, a medida que, junto con la reforma agraria, se aceleraría debido al levantamiento de Sanjurjo. Las Cortes del 9 de septiembre de 1932 aprobaron el estatuto catalán; la Generalidad consiguió hacerse con el control de importantes facultades legislativas y ejecutivas en hacienda, enseñanza, comunicaciones, etc.; Francesc Macià se convirtió en el presidente de la Generalidad y Lluís Companys en presidente del Parlamento.

En el caso vasco, el estatuto no se presentó hasta el 22 de septiembre de 1931, cuya reunión para su elaboración se celebró en Estella, pero fue declarado anticonstitucional debido a las especiales relaciones que el País Vasco quería

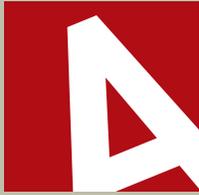
tener con la Santa Sede. Los problemas para la elaboración de un nuevo estatuto provinieron tanto de los carlistas como de la situación de Álava que se sentía vinculada a Navarra. Finalmente, el 5 de noviembre de 1933 el estatuto se sometió a votación en la región, triunfando en Vizcaya y Guipúzcoa, pero no llegó a la mitad de votos favorables en Álava. Sin embargo, no se aprobó hasta el comienzo de la Guerra Civil.

El Ejército fue uno de los campos de actuación del nuevo Gobierno y sobre todo de Manuel Azaña, que impulsó las reformas en unas Fuerzas Armadas con armamento antiguo, transportes inadecuados, escasamente efectivas y altamente burocratizadas. Se establecieron varios decretos que llevaron a la segunda reserva a generales y oficiales con sueldos íntegros, se redujeron las 16 divisiones del Ejército a 8 para concentrar los efectivos militares; se sustituyó la administración militar de Marruecos por una de carácter civil, dejando al ejército colonial para funciones de seguridad y técnicas, se cerró la Academia Militar de Zaragoza, se suprimieron los periódicos militares de opinión política. Azaña realizó sus reformas sin halagar el ego militar, aunque influenciado por aquellos militares más leales a la República, recompensó sus esfuerzos, enfureciendo al sector africanista.

Los libros de Bachillerato reflejan las características de este periodo con escasa profundidad, citándose la reforma agraria, las innovaciones en el Ejército, el estatuto catalán, los problemas sociales que afrontó este nuevo Gobierno, el levantamiento de Sanjurjo, etc., considerando estas reformas muy importantes sin tener en cuenta como



Cartel de las Juventudes Socialistas Unificadas



**Cartel del Partido Comunista
con el escudo de la Unión Soviética**

una gran mayoría de la sociedad se oponía en cierta medida a ellas. En este caso ni se deja claro por qué se encontraban en contra de las mismas.

LA REPÚBLICA DE DERECHAS – EL BIENIO CONSERVADOR EL GOBIERNO DE CENTRO DERECHA – BIENIO NEGRO

Estos nombres se utilizan para hacer referencia al periodo posterior a la victoria del centro-derecha en las elecciones de noviembre de 1933. De todos ellos, el menos utilizado por la historiografía más reciente es el de «Bienio negro» aunque algunos libros de Bachillerato lo siguen utilizando equivocadamente. En estas elecciones las fuerzas de izquierdas se presentaron desunidas y las fuerzas anarquistas se decidieron por la abstención. Las mujeres votaron en estas elecciones lo que para algunos sectores izquierdistas supuso una mayor fuerza para los partidos de la derecha. Ante los resultados hubo movimientos insurreccionales anarquistas que fueron reprimidos. Lerrooux fue el encargado de formar Gobierno aunque fuese la CEDA el partido más votado.

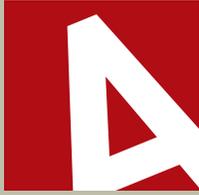
Los problemas sociales se agravaron y la conflictividad en las calles aumentó; la UGT promovió más huelgas y con mayor rapidez, lo que provocó la dimisión de su presidente Julián Besteiro en enero de 1934, contrario a esta radicalización, lo que en pocos meses se subraya; las relaciones con la Iglesia mejoraron aunque no se llegó a firmar ningún Concordato con la Santa Sede. No obstante, el problema más grave al que tuvo que enfrentarse el nuevo Gobierno fue la revolución de octubre de 1934, que tuvo éxito en Cataluña y Asturias; en Madrid, Zaragoza, Andalucía, Extremadura, etc., sin embargo, la población, cansada de meses de altercados, apenas participó. El detonante fue la entrada en el Gabinete de tres ministros de la CEDA, gesto que para las izquierdas suponía entregar el poder al fascismo. En Cataluña los tumultos pronto fueron dominados por las autoridades, ante la división de los conjurados, entre los que participaron los nacionalistas –independentistas– de izquierda. No obstante, los acontecimientos más graves ocurrieron en Asturias donde se produjo una alianza obrera entre CNT y UGT que participaron bajo el nombre de Unión de Hermanos Proletarios (UHP) y que además contó con el apoyo de los comunistas.

Los principales protagonistas de tal movilización fueron los mineros, que lograron entrar en Oviedo, pero el éxito fue escaso debido a la exigua participación del resto del país; el desembarco de la Legión y de las tropas procedentes de Marruecos el 8 de octubre, dirigidas por Franco desde Madrid y por el general López Ochoa, en Asturias pondrían fin al movimiento huelguista el 18 del mismo mes. La represión posterior llenó las cárceles de nuevos presos, entre los cuales se incluyó a Azaña, que permaneció encarcelado hasta el 28 de diciembre de 1934 acusado de apoyar a Companys en la proclamación del Estado catalán; en el caso de Largo Caballero estuvo en la cárcel hasta noviembre de 1935 e Indalecio Prieto permaneció en el exilio hasta 1936.

Sin embargo, la persona que más fortalecida salió tras su puesta en libertad fue precisamente Azaña, que pronto trabajó para la formación del futuro Frente Popular, convirtiéndose en la persona clave de la nueva agrupación; en cambio estos sucesos desunieron a la derecha que no pudo librarse de una imagen represiva sobre sus enemigos políticos. Largo Caballero apostó por un mayor soviétización del PSOE, favoreciendo la futura unión entre las Juventudes socialistas y comunistas.

Desde la revolución de octubre hasta las elecciones de febrero de 1936, la República fue dirigida por diferentes gobiernos de la CEDA y de los radicales. Para algunos políticos, como el líder monárquico Calvo Sotelo, tanto cambio de Gabinetes mostraba una «crisis patológica», algunos Ministerios habían conocido diez ministros distintos, el Gobierno había colocado setenta ministros distintos, sucediéndose Gobiernos de treinta días, lo cual hacía imposible emprender cualquier tipo de reforma social y económica. A finales de 1935, Lerrooux se vio envuelto en el escándalo del estraperlo, lo que provocó que los grupos extremistas de izquierdas volvieran a mostrar su poca simpatía por un sistema parlamentario que no les garantizaba el monopolio del poder. Alcalá-Zamora, que se negó a otorgar el poder a Gil Robles –aunque su partido fuese el más votado en las últimas elecciones– prefirió convocar elecciones para febrero de 1936. Algunos observadores le reprocharon que actuara como su criticado Alfonso XIII anteriormente superándole pues, en aquellos momentos: la tensión política era palpable. Para Gil Robles, si el presidente alteraba el normal funcionamiento del Parlamento, empujaría al país a situaciones violentas y unas nuevas elecciones darían como resultado una guerra civil. Era mejor esperar, pero no fue escuchado.

Las nuevas elecciones estaban abocadas al fracaso, ni la izquierda ni la derecha lograrían alcanzar sus metas, además los sectores juveniles de unas y otras organizaciones se radicalizaron tanto en sus discursos como en sus acciones. A finales de diciembre de 1935 y comienzos de 1936, la presión sobre el presidente aumentó, así el 2 de enero diputados de la CEDA, junto con radicales y monárquicos pidieron la reunión de la Diputación Permanente para acusar al jefe del Gobierno de prorrogar de forma ilegal los presupuestos y suspender de manera ilícita el



de ahí que lo deseado por los partidos era llevar a cabo una alianza que pudiera tener un triunfo electoral. Uno de los factores que favoreció su unión fue la defensa de una amnistía para todos los delitos políticos anteriores a 1934 y para todos aquellos que se hubieran realizado durante la Revolución.

Casi todos los manuales obvian, sin embargo, un hecho fundamental: el pacto que se firmó y que dio lugar al Frente Popular el 15 de enero de 1936 fue llamado de distinta forma por unos y otros; para los republicanos era el acuerdo electoral de las izquierdas, los socialistas de centro hablaban del pacto electoral de los partidos de izquierda; los comunistas del bloque popular, el POUM del frente obrero-republicano; en resumen, lo que estaba claro era que se trataba de un acuerdo de los partidos más importantes del sector republicano e izquierdista, de una parte del socialismo centrista y que suponía un acuerdo para hacer frente a las elecciones que se acercaban.

Pero el propio Azaña veía su programa como algo utópico, irrealizable, «para llevarlo a cabo nos haría falta un Trajano; o si no, un Parlamento que trabajase durante seis años, día y noche, sin oposición, sin prensa enemiga, sin anarcosindicalismo, sin crisis comercial, sin baja de la moneda, sin conspiraciones, sin huelgas», era imposible que tales circunstancias se diesen, pero el deseo de poder era más fuerte que comunicar al pueblo lo difícil de la situación. El pacto incluyó un programa de reformas que aseguraba el equilibrio entre republicanos y marxistas, con preponderancia de los primeros y con el deseo de poder ganar las próximas elecciones. Dicho programa mostraba especial firmeza en la amnistía general, en volver a poner en marcha la reforma agraria, el estatuto de Cataluña, impulsar la enseñanza primaria y media..., en resumen lo que se pretendía era volver a impulsar las medidas que se pusieron en marcha durante el primer bienio. Pero los manuales vuelven a obviar un hecho singular cuando señalan que existía también un Frente Popular francés: existía una gran diferencia con el español pues, además de contar Francia con una mayor estabilidad, éste solo incluía un partido revolucionario, el Partido Comunista.

Pero la política socialista francesa se acercó a los comunistas para empujar a éstos hacia la democracia social y no como ocurrió en España, que tal acercamiento produjo una mayor radicalización de un sector del partido socialista. En Francia, el discurso revolucionario o bolchevista fue más reducido, el Frente Popular francés no exigió una amnistía para los violentos y las medidas políticas no fueron tan beligerantes con el otro sector político, ya que se defendió la democracia como un valor de derecho.

Las elecciones españolas se celebraron el 16 de febrero, en un día de relativa calma, con 6 muertos y alrededor de treinta personas heridas; además se quemaron algunas iglesias y edificios religiosos. El número de votantes fue de 13.553.710, los votos depositados fueron de 9.864.783, en los comicios hubo 4.654.116 votos favorables al Frente Popular y 4.503.505 favorables a la derecha, el centro contó con 400.901; el Frente Popular ganó en todas las ciudades de más de 150.000 habitantes. El miedo fascista del que tanto

se aludía desde los sectores izquierdistas, y que se reflejaba en Falange, quedaba en entredicho con los 46.466 votos de esta agrupación, indicando que era más el discurso político de la izquierda del momento que un reflejo de la realidad de España, y así era mucho más peligroso y real la defensa que se hacía de la dictadura del proletariado, una realidad con más posibilidades de éxito que el triunfo del fascismo en España, lo que no se subraya suficientemente en los manuales de Bachillerato.

Las Cortes, que se abrieron en marzo, decidieron crear la Comisión de Actas para revisar los resultados electorales, tal Comisión estuvo formada en su mayoría por gente de izquierdas, y ya desde un principio la radicalidad izquierdista mostró toda su dureza y pronto pidió la cancelación de casi todos los votos de la derecha. La manipulación que se hizo fue elevadísima, pues conquistada la mayoría fue fácil hacerla aplastante. Se anularon todas las actas de ciertas provincias donde la oposición resultó victoriosa, fruto de un plan deliberado con dos fines: hacer de la Cámara una Convención, aplastar a la oposición y asegurar el grupo menos exaltado del Frente Popular. Cuando los diputados de derechas solicitaron una explicación de la anulación de algunos votos o del aumento de votos al Frente Popular se les ignoró, lo que provocó que abandonasen alguna vez el Parlamento. Si se acusaba a las derechas de haber tenido una mentalidad reaccionaria y conservadora, también se podía acusar a las izquierdas de actuar de modo partidista y de lanzar a la derecha a la subversión, pues solamente la izquierda burguesa podía controlar a quienes ya estaban fuera del sistema democrático –como comunistas y socialistas–, ya que ella fue quien más se benefició de la revisión de actas y se puso del lado más radical.

A partir de las siguientes semanas, el clima social se crispó, el orden público quedó alterado en numerosas ocasiones, las izquierdas extremistas y los anarquistas comenzaron a saltarse la legalidad vigente ante la protesta de la derecha. La sesión en las Cortes del 16 de junio tuvo una gran relevancia por los datos que ofreció Gil Robles: desde el 15 de febrero al 15 de junio, 269 personas asesinadas, 1.287 personas resultaron heridas por motivos políticos, 160 iglesias destruidas y 251 edificios religiosos dañados, también informó que el British Auto Club dijo a sus socios que no era seguro conducir por España.

Julián Zugazagoitia, redactor de El Socialista escribió sobre aquella sesión: «fue uno de los días en que mayor preocupación observé en Prieto..., el discurso que ha pronunciado Gil Robles es de una gravedad inmensa; cuando detrás de mi banco oía risotadas e interrupciones estúpidas, no podía evitar el sentirme abochornado..., una cosa está clara: que vamos a merecer, por estúpidos, la catástrofe.» Ese mismo periodista, escribió, al conocer el asesinato de Calvo Sotelo: «Ese atentado es la guerra».

Sin embargo, en los libros de Bachillerato no se destaca el caos social y político que se estaba produciendo, ni refleja el sentir de aquellos políticos republicanos y contrarios al papel que estaba desarrollando un Gobierno cada vez más cercano a la radicalidad izquierdista. La única gran alteración de ese año que aparece en gran parte de los libros es el

Apuntes de Historia



levantamiento militar de julio, además de los atentados de derechistas, pero muy poco se señala de la radicalidad de los sindicatos de izquierda o de sus políticos. Solamente en algunos manuales se hace referencia a la división política dentro del Frente Popular y a la radicalidad de las izquierdas, deseosas de instaurar un régimen totalmente socialista; junto a estas informaciones, destaca también la confrontación con una derecha temerosa de todos los tumultos y atentados que ocurrían casi diariamente, tanto Falange como el sector más joven de la CEDA se radicalizan en respuesta a la política del Gobierno, que era incapaz de frenar la barbarie que se estaba produciendo en España en estos meses.

LA GUERRA CIVIL: LA IMPORTANCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CONFLICTO

A lo largo de julio de 1936 se definieron las posiciones fundamentales tanto del bando nacional como de los fieles a la República. Sin embargo, para entender el fracaso inmediato de la rebelión militar es necesario tener en cuenta que tanto la flota como la aviación se mantuvieron del lado republicano, lo que impidió en un principio el paso del Estrecho por el grueso del ejército colonial. Pero pronto el cruce se lograría con la ayuda militar alemana e italiana. Los «Ju-52» que aterrizaron en Marruecos el 28 de julio, en el caso italiano el 27 de julio despegaron de Cerdeña once aviones de transporte «Savoia 81» con dirección a Marruecos. Por eso resulta de suma importancia la internacionalización del conflicto, aspecto que no se resalta suficientemente en los manuales. Todavía resulta difícil responder cuál fue el volumen de los suministros alemanes

aunque equivalió a unos 200 millones de dólares, según fuentes alemanas y a unos 400 millones de dólares según fuentes españolas. De lo que no cabe duda es que el apoyo alemán fue vital y que sin la ayuda de Berlín difícilmente Franco hubiera podido ganar. El centro de la ayuda fue la aviación, se creó la «Legión Cóndor» como núcleo de la fuerza rebelde, sus métodos de combate y su armamento, en muchos casos, ni siquiera contaban con la opinión nacionalista como sucedió en el bombardeo de Guernica. No obstante, se olvida señalar que, para los dirigentes alemanes, la guerra civil fue un formidable ejercicio de entrenamiento, así se entiende que los 30.000 alemanes que estaban en España rotasen de manera muy rápida.

En el caso de la participación italiana, esta fue más amplia que la del Reich aunque de menor calidad; los aviones italianos actuaron en casi todos los combates desde septiembre-octubre de 1936 hasta febrero de 1939. Formaron unidades completas bajo el mando exclusivo de sus propios generales. En Baleares, Málaga, Guadalajara, en el norte

y al final en Cataluña participó el cuerpo italiano con distinta fortuna y valor; su armamento fue una ayuda fundamental para las tropas nacionalistas.

La intervención alemana e italiana se realizó de manera encubierta: la primera se hizo bajo la forma de una empresa comercial, se creó la HISMA, «Compañía Hispano Marroquí de Transporte»; en el caso italiano se creó un «Ufficio Spagna» y también funcionó la SAFNI o «Sociedad Anónima Financiera Nacional Italiana». Al mismo tiempo, desde Marruecos, los nacionales consiguieron dos fuertes cuerpos militares: los regulares que eran tropas moras bajo mando español, y la Legión Extranjera, mientras Portugal se convertía en la entrada menos comprometida de material alemán e italiano.

Los famosos acuerdos de No Intervención se lograron los días 4 y 5 de agosto de 1936: declaraciones unilaterales coincidentes donde cada Gobierno se comprometió a prohibir el envío a España de cualquier clase de armamento. Francia fue la primera en hacer efectiva la declaración prohibiendo

por completo la venta de armas al Gobierno de Madrid, aunque favoreció la llegada de material de otros países a la España del Frente Popular. Gran Bretaña utilizó la neutralidad en beneficio de sus intereses imperiales y los EEUU se movieron dentro de la No Interferencia en los asuntos hispanos, pero su ley de embargo de 8 de enero de 1937 no se aplicó en su totalidad. Se produjo un suministro de gasolina al bando nacional por parte de la empresa TEXACO, que concedió un amplio crédito al régimen de Franco, así como vehículos



Cartel del Partido Comunista de España, prosoviético y proestalinista, durante la Guerra Civil

de transporte por parte de Ford, General Motors, etc. Si la España nacional recibió este tipo de ayuda tan importante, la España republicana era destinataria de ayuda soviética, mejicana y de las Brigadas Internacionales. La URSS facilitó las gestiones para el envío de armas y alimentos por valor de 578 millones de dólares del oro del Banco de España, depositados en el Gosbank soviético para garantizar su seguridad, y con cargo a ese dinero los republicanos compraron aviones y demás armamento. Además se enviaron asesores soviéticos y especialistas en aviación, tanques, pilotos. En el caso de las brigadas internacionales se calcula que fueron alrededor de 40.000 los voluntarios internos, provinciales de Francia la mayoría, habiendo alemanes, ingleses, estadounidenses, canadienses, etc. Estuvieron presentes en las batallas más importantes hasta que el 15 de diciembre de 1938 fueron despedidos con todos los honores en Barcelona por Negrín.

El tratamiento que otorgan los manuales de Bachillerato sobre la Guerra Civil resulta muy general, y así algunos



nombres de batallas y de personajes importantes no aparecen. No obstante, la mayoría de los libros utilizan el mismo espacio de páginas para tratar estos tres años de guerra que para los seis de la República, con lo cual tiene un tratamiento mayor. Todos los manuales cuentan con gráficos, textos, ejercicios, etc. que aumentan el conocimiento de este difícil periodo, pero a la hora de explicar y profundizar en los acontecimientos o hacer una lectura más moderna y más objetiva se nota que falta una mayor libertad de interpretación, pues los autores continúan con ideas historiográficamente superadas y muy matizadas, como el supuesto apoyo de Londres al Frente Popular, más imaginario que real; una visión romántica de los brigadistas y de la represión en zona republicana; un aparente total apoyo de la población a la guerra en cada bando, etc.

Este artículo ha intentado manifestar la necesidad de otorgar una nueva lectura más objetiva a esta parte de nuestra historia y recoger el nuevo pensamiento crítico del periodo republicano y no sólo destacar la lectura frentepopulista, pues a día de hoy y con toda la bibliografía nueva se ha demostrado que la II República no fue ni tan demócrata ni tan liberal como se ha estado explicando en décadas anteriores. Se produjeron toda una serie de limitaciones que deben verse reflejadas en los libros de texto. Y si aún se trata de manera ligera los primeros años de la República, mayor peligro supone hacer lo mismo con los últimos meses, ya que en esos momentos se gestó el levantamiento militar, y es ahí donde más hace falta una mayor aportación de las nuevas investigaciones. Hay que tener presente que el profesor se enfrenta a una asignatura muy completa en la que el alumno debe estudiar desde los primeros pobladores en la Península Ibérica hasta la historia más reciente, por ello se analiza en los libros de forma tan general no solo esta fase de la historia, sino otras muchas que quedan faltas de conocimientos. Y esto varía si nos referimos a la enseñanza que se imparte en aquellas comunidades autónomas más nacionalistas, donde la explicación de los sucesos se deforma de manera alarmante, sin que el poder político se manifieste de forma contundente en la defensa de nuestra historia, común, global y dependiente de lo acontecido en todas y cada una de las comunidades.

Los manuales continúan siendo un instrumento fundamental en la enseñanza, pero corremos el riesgo de que si aumentamos mucho el contenido –para ofrecer una correcta explicación de los sucesos– se conviertan en libros con un exceso de conceptos que produzcan el rechazo de los alumnos. La solución ¿pasaría por reducir el contenido?, ¿centrarse sólo en la historia de España moderna y contemporánea y haber estudiado el periodo anterior en la E.S.O.?, ¿generalizar todo, sin apenas llegar a un mínimo de contenido historiográfico actual? La solución depende de múltiples actores –editoriales, políticos, pedagogos–, que difícilmente se pondrán de acuerdo en un breve espacio de tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- PRIETO PRIETO, J., Historia 2º Bachillerato, Editorial Bruño, Madrid 2003.
- FERNÁNDEZ, A., LLORENS, M., ORTEGA, R., ROIG, J., Historia 2º Bachillerato, Editorial Vicens Vives, Barcelona, 2000.
- ALCOBERRO, A. (Coord.), Historia 2º Bachillerato, Editorial Teide, Barcelona, 1997. — Historia 2º Bachillerato, Editorial Edebé, Barcelona, 2003.

- GARCÍA PARODY, M. A., LAMA ROMERO, E., OLMEDO COBO, F., PROS MANI, R. M., Historia 2º Bachillerato, Editorial Edelvives, Zaragoza, 2003.
- PRATS, J., CASTELLÓ, J.E., FERNÁNDEZ CUADRADO, M., GARCÍA, Mª. C., LOSTE, Mª. A., TREPAT, C. A., VALDEÓN, J., Historia 2º Bachillerato, Grupo Anaya, Barcelona, 2003.

- SÁNCHEZ, D., Historia 2º Bachillerato, Editorial Editex, Madrid, 2003.
- FERÍA RUIZ, F. (coord.), Historia 2º Bachillerato, Barcelona 2001.
- REDERO, M., ROMERO Mª. C., Historia 2º Bachillerato, Editorial Santillana, 2000.



CONSEJO ASESOR

- Luis Suárez Fernández de la Real Academia de la Historia.
- Martín Almagro-Gorbea de la Real Academia de la Historia.
- Alfonso Bullón de Mendoza Universidad San Pablo-CEU.
- Emilio de Diego Universidad Complutense.
- José Andrés Gallego Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

DIRECTOR

Antonio Manuel Moral Roncal

EDITOR

Luis Valiente

CONSEJO DE REDACCIÓN

Jesús Bravo Lozano
Beatriz Campderá Gutiérrez
Ana Rosa Domínguez Santamaría
José Francisco Forniés Casals
José Luis Martínez Sanz
Ricardo Colmenero Martínez

“La República y la Guerra Civil en los textos de Bachillerato”

Francisco Rodríguez Sánchez,
Universidad de Alcalá e IES León Felipe (Torrejón de Ardoz).

“Del posicionamiento a la reconciliación: una visión del cine actual sobre la guerra civil española”

Ricardo Colmenero Martínez,
Universidad de Alcalá de Henares.

Libros:

Antonio Manuel Moral Roncal

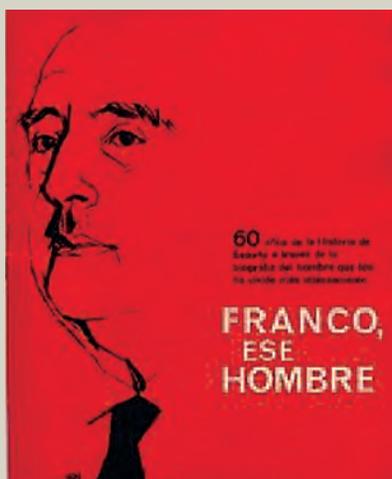


Del posicionamiento a la reconciliación: Una visión del cine actual sobre la Guerra Civil española

EL POSICIONAMIENTO IDEOLÓGICO

La Guerra Civil española constituye un periodo histórico muy atractivo no solamente para los estudiosos y eruditos de la historia, sino también para aquellas personas aficionadas y lectoras de obras con carácter divulgador. El cine ha formado parte de este movimiento, ha permitido conocer (salvaguardando las distancias que separan a la realidad de la ficción) aspectos de este episodio histórico que hubiesen resultado desconocidos para el gran público de no existir este medio.

En efecto, la Guerra Civil ha ocupado kilómetros de celuloide, generalmente favorables a una de las partes que formaron la contienda. Así, durante la Guerra Civil española, hubo propaganda filmada de cada una de las dos partes y que TVE rescató del olvido en los documentales que conmemoraron su 70 aniversario. Sin embargo cabe objetar, que estas piezas son más útiles para los historiadores como reflejo audiovisual

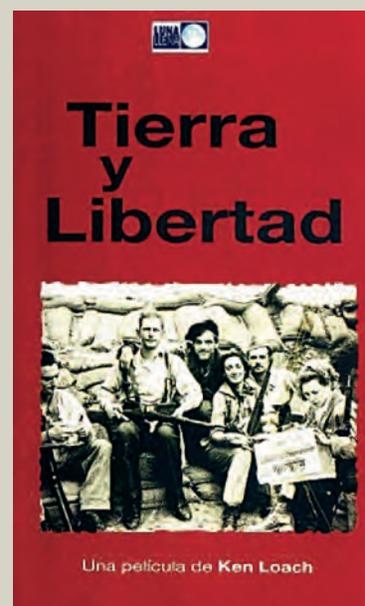


de la época que como pieza de propaganda; pues su difusión fue extremadamente limitada. Si comparamos el número de cortometrajes, se presencia una clara mayoría nacional, pues además de contar con el apoyo de CIFESA (que hizo documentales para ambos bandos) también colaboraron estudios alemanes e italianos.

El bando nacional ganó la guerra y el cine estuvo al servicio del régimen durante los 40 años de Franquismo. Siguiendo unas directrices básicas, se pueden dividir en dos etapas que tienen como frontera 1964, año en el que se realiza el largometraje documental «Franco, ese hombre», dirigido por José Luis Sáenz de Heredia. Quizás sea esta cinta la última que trate de venerar no solamente los hitos de guerra del Caudillo, sino los valores originales de la propaganda como puede ser la nobleza y valor del pueblo español. En el segundo periodo existe todavía ese control del séptimo arte -el mismo NODO previo a las proyecciones podía ser el mejor ejemplo- pero la temática de las películas derivó a temas más banales, donde destacó el género de la comedia de enredo o la familiar. Será en estos años donde la Guerra Civil española pase a un segundo plano en lo que al campo del cine se refiere, centrándose la industria del cine español en el entretenimiento.

En los años 70, durante la etapa decadente del Franquismo y en los años de la Transición existió del mismo modo esta ausencia, si bien el cine español alcanzó una mayor madurez que estableció los cimientos de la nueva revisión histórica a través del cine. Ésta se produjo durante los dos últimos años de los 70 y en la década de los 80.

Sería en esa época cuando la Guerra Civil pasaría al plano de la ficción, con la narración de historias previas, durante y tras el conflicto. Las bicicletas son para el verano, Réquiem por un campesino español, y ¡Ay! Carmela reflejaron un contexto costumbrista, generalmente con una visión favorable al régimen republicano ante la ruptura de la quietud por parte de los franquistas. Por otra parte se encuentra una obra única en su género, La vaquilla de Luis García Berlanga, que ofrece una visión satírica de la Guerra Civil.



En la primera mitad de los 90 destacó la polémica cinta Tierra y Libertad (1995), una visión muy particular de la Guerra Civil basada, aunque no literalmente, en el «Homenaje a Cataluña» de George Orwell. El argumento se centró cronológicamente desde 1937, abarcando los sucesos de Barcelona y la declaración del POUM como ilegal. Así, su director Ken Loach, padre del nuevo cine social británico, realizó de forma directa y austera una película que si bien parte de una perspectiva anarquista y troskista, acabó mostrando el desencanto general y la decadencia humana que marcó esta etapa de la historia de España. El cine europeo no volvería a rescatar la Guerra Civil hasta el 2004 con El tercer hombre, del francés Eric Rohmer.

LA RECONCILIACIÓN EN EL NUEVO CINE ESPAÑOL

Esta nueva postura tiene su génesis en el film Dragon Rapide (1986), caracterizada por su vocación de objetividad, casi cercana al documental británico. El argumento recoge el viaje de Francisco Franco desde Londres a Canarias para alzarse en armas contra la Segunda República, situándose en los 15 días previos al alzamiento, en los que se representa



Apuntes de Historia

un régimen en crisis sin tapujos. A destacar serían las escenas finales en las que Pablo Casal interpreta el Himno de la Alegría.

El siguiente intento, aunque más parcial, fue *La Hora de los Valientes* (1998) de Antonio Mercero. En ella se estereotipa al único franquista que sale en la película como un hombre de negocios que saca provecho económico de la Guerra frente a los protagonistas de esta historia, que tuvo como eje central la protección de un autorretrato de Goya abandonado en Madrid tras el traslado de las obras de arte a Valencia, en zona republicana. No obstante, goza de una buena recreación de la capital y sus gentes, luchando por la supervivencia en un ambiente de carestía (las cartillas de racionamiento), peligro y propaganda política.

La última, pero no menos importante, es *Soldados de Salamina*. Basada en la novela publicada por Javier Cercas en 2001, fue llevada al cine por David Trueba en el 2004 y

obtuvo una gran ovación en el Festival de Cannes.



La trama gira en torno al ideólogo de la Falange, Rafael Sánchez Mazas, que es encarcelado y listo para ejecutar en la Gerona de fines de la Guerra Civil. Sin embargo, durante el fusilamiento de su grupo, logra huir. En este trayecto un miliciano logrará encañonarle en mitad de un bosque, pero le perdona la vida dejándole marchar.

Varias cuestiones son novedosas en esta obra: la principal es el reconocimiento de las acciones violentas por parte de los republicanos, la primera vez en la etapa democrática. Asimismo, la película no opta por una historia de vencedores y vencidos, la sustituye por unas circunstancias que se encontraron por encima de personas, que en su mayor parte no tenían nada que ganar. La participación de las gentes fue más obligada por las autoridades que por ideales (lo cual no quiere decir que no los hubiese).



Más allá del cine, resulta necesario recordar que existió esa mentalidad en la vida real. Testimonio de ello es esta placa erigida por la hermandad del Tercio de Montserrat. He aquí su traducción al castellano:

Vía Crucis de Cuatro Caminos. Símbolo de reconciliación, perdón y paz. Hermandad del Tercio de Montserrat.

LA EDUCACIÓN A FINALES DE LA SEGUNDA REPÚBLICA: LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS (1999)

Todo aquel que haya estudiado el periodo de la Segunda República conoce el esfuerzo estatal en materia educativa. De forma que el apoyo a los maestros laicos, frente al progresivo cierre de las escuelas pertenecientes a las órdenes religiosas, constituyó uno de los puntos conflictivos de este periodo. En él se definieron además las directrices morales de la nueva sociedad libre de dogmas planificada por el Estado.

La lengua de las mariposas (1999), más que una película, fue un homenaje a la figura de los maestros que enseñaron en los distintos pueblos de España. Basada en la novela de Manuel Rivas y dirigida por José Luis Cuerda, la película muestra lo que otras no han sabido hacer con tal maestría: el ambiente enrarecido de los pueblos españoles previo a la Guerra Civil española. El conocimiento de la vida del otro, las rivalidades intervecinales, los chivatazos y los paseos de uno y otro bando, aunque en esta historia se muestre con claridad cristalina su simpatía por el régimen republicano.



Ello quizá llevó al director a escenas maniqueas, como la que muestra a una pareja amenazante de la Guardia Civil frente a grupos plásticos de campesinos, cuanto la mayor parte de la Benemérita no se alzó en armas en 1936.

El protagonista es un niño que va a la escuela por primera vez, donde conocerá a sus compañeros y al profesor (interpretado por Fernando Fernán Gómez).

Es aquí cuando iniciará el viaje a la adolescencia, con todo el encanto y desencanto que ello conlleva. A esta historia costumbrista se le añade además la persecución por parte de los falangistas a los republicanos e izquierdistas del pueblo, entre ellos al profesor del protagonista por enseñar de forma laica.

Estas dos tramas aparentemente tan distantes se juntan al final de la película cuando el profesor es acusado y llevado preso en la furgoneta de los falangistas, momento en el que el niño comenzará a gritarle junto con el resto del pueblo. Así se da a entender el uso de la apariencia como modo de sobrevivir al régimen, más allá de los lazos de amistad. Del mismo modo se muestra como el enfrentamiento levantó odios, a veces ya iniciados y otros no, entre las gentes. Pese al homenaje a los docentes de esos difíciles años, esta película fue la antítesis de la reconciliación, aunque muestre que en la guerra se cobraron víctimas por mucho más que por causas políticas.



Conocimiento e interacción con el mundo físico

Los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas describen la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico como «la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos».

Esta competencia «incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal, en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo».

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico supone, en definitiva, el desarrollo y la aplicación del pensamiento tecnocientífico «para interpretar la información que se recibe, y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural».

De modo análogo a como se desglosa la competencia científica en el proyecto PISA, se pueden distinguir tres grandes dominios interrelacionados entre sí en la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:

Destrezas. El conocimiento y la interacción con el mundo físico requiere el desarrollo de destrezas como la aplicación del pensamiento tecnocientífico para interpretar la información que se recibe, y para predecir y tomar decisiones en situaciones de la vida cotidiana, la habilidad progresiva

para explicar científicamente los fenómenos del mundo físico, y para planificar y manejar soluciones técnicas para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral. En este dominio se incluyen tres grupos de destrezas:

- La capacidad para interpretar fenómenos del mundo físico y predecir cambios.
- La capacidad de obtener conclusiones basadas en pruebas.
- La habilidad para distinguir entre las cuestiones científicas y no científicas.

Conocimientos. La habilidad para interpretar el mundo físico exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados. Es decir, el conocimiento del mundo natural requiere el aprendizaje de los conceptos y procedimientos característicos de las ciencias de la naturaleza. Por ello, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico incorpora la aplicación de conceptos científicos y de teorías científicas básicas previamente comprendidos. En este dominio cabe establecer, de



modo también análogo al proyecto PISA, tres grandes dimensiones que son congruentes con los contenidos establecidos en los reales decretos de enseñanzas mínimas:

- Los sistemas físicos.
- Los sistemas vivos.
- Los sistemas de la Tierra y el espacio.

Además, esta competencia requiere aprendizajes relativos al modo de generar el conocimiento sobre el mundo físico. Es decir, conocimientos acerca de la naturaleza y las características del trabajo científico: la naturaleza de la ciencia, el carácter tentativo de las hipótesis, la incertidumbre en las medidas, etc.

Actitudes. Dado que la actitud de las personas desempeña un papel importante en la comprensión y en la interacción con el mundo físico, determinadas actitudes deben considerarse como componentes básicos de esta competencia: el interés por los temas relacionados con el mundo físico, las actitudes propias del trabajo científico (como el espíritu crítico, la apertura a nuevas ideas, el cuestionamiento de lo obvio, etc.), y el compromiso con el futuro sostenible manifestado en el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y los hábitos que favorecen la protección de la salud individual y colectiva.



Tratamiento de la información y competencia digital

«Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento» (Anexo 1 del REAL DECRETO 1631/2006, de 29

de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.)

La inclusión de las competencias básicas en el currículo permite focalizar la atención de alumnos y profesores en la adquisición de ciertos aprendizajes básicos para el desarrollo personal y profesional de nuestros jóvenes, y todo el trabajo del aula debe asegurar la consecución de estas competencias y la disposición de los alumnos a utilizarlas en los diferentes contextos de vida en los que se encuentren.

Estas competencias básicas se convierten así en el eje vertebrador del currículo en la medida en que tanto los objetivos como la selección de contenidos de las distintas materias, están desarrollados para asegurar la consecución de estas competencias básicas cuyo grado de adquisición a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje será evaluado de forma continua.

Estas breves palabras tienen el objetivo de reflexionar sobre una de ellas, El tratamiento de la información y competencia digital, cuya inclusión en el currículo persigue dos finalidades básicas:

- Orientar la enseñanza de nuestros alumnos hacia la adquisición de habilidades para manejar, obtener y comunicar la información con el objetivo último de generar conocimientos significativos.
- Utilizar las tecnologías de la información interactuando con sistemas tecnológicos como fuente de conocimiento en sus distintos soportes (oral, impreso, audiovisual, digital y multimedia).

En la sociedad de la información en la que está inmersa la escuela, el mundo educativo debe responder al reto de

la información y sus distintos canales (Internet, papel...) y esto supone la investigación de estrategias precisas y muy directamente relacionadas con la innovación. La información que está disponible utiliza múltiples formatos y está envuelta en entornos tecnológicos que la hacen cuantitativa y cualitativamente más compleja y que obligan a todos los actores implicados en la educación a analizar esta situación y encontrar nuevos caminos que integren las TIC como herramienta para aprender y como medio para la adquisición de esta competencia básica que nos ocupa.

Factores y actores implicados en el desarrollo de la competencia digital

En este contexto confluyen varios factores y actores imprescindibles para el desarrollo de esta competencia básica y transversal para las distintas áreas y materias del currículo. Desde Santillana en Red consideramos que las necesidades prioritarias asociadas a la adquisición real de esta competencia básica son:

La disponibilidad de una **infraestructura técnica y conectividad** en los centros educativos y en el entorno más inmediato del alumno. En este sentido han sido y siguen siendo importantes, aunque no suficientes, las iniciativas públicas para dotar a los centros educativos de medios suficientes para acceder a la información.

No será posible una integración real de las TIC en el aula sin una estructura informática y de red adecuada. Infraestructura que progresivamente ha ido mejorando en los últimos años, pero





que todavía no llega a las ratios y calidades deseables para poder hablar de una integración real de las TIC. En este sentido, tanto entidades públicas como privadas deben trabajar en la línea de asegurar estas infraestructuras para hacer posible el desarrollo de la competencia digital en el currículo y conseguir que realmente la escuela sea una puerta hacia el mundo real y no quede retrasada respecto a la Sociedad de la información en la que están integrados nuestros jóvenes y en donde necesariamente han de desarrollarse personal y profesionalmente.

La **organización y el funcionamiento de los centros y sus aulas** puede también, sin duda, facilitar el desarrollo de esta competencia en nuestros alumnos al igual que la utilización de metodologías y recursos didácticos adecuados y acordes con las necesidades reales del aula. Las herramientas tecnológicas necesarias para el desarrollo de la competencia digital son variadas y requieren reflexiones sobre posibles cambios en la estructura del aula, utilización de las mismas, potencialidad didáctica de sus distintos usos, etc.

A la dificultad de integrar el ordenador personal en las aulas le han seguido la introducción de otras herramientas como la pizarra digital o la pizarra digital interactiva que necesariamente suponen una reestructuración del aula y de los modelos de aprendizaje: gran grupo, pequeño grupo, el rincón del ordenador...

Las **actitudes y acciones de profesores y alumnos** han de ser necesariamente positivas en un momento de cambio como el que supone la introducción de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje y el desarrollo de la competencia digital en las aulas. Cualquier cambio, y éste en concreto, produce variaciones en las formas tradicionales de acceder a la información, y es necesario que se acepte y promueva de forma positiva dicho cambio y todas las consecuencias que acarrea. Si bien la experiencia nos dice que en el caso de los alumnos la actitud hacia la inclusión de las TIC es positiva, y esto juega a favor del cambio, los pro-



fesores tienen en sus manos un gran reto en la búsqueda de modelos pedagógicos que ayuden al desarrollo de la competencia digital en las aulas en este contexto y a partir de las distintas materias que se trabajan en el currículo de la ESO. Es imprescindible en este sentido apoyar la labor docente desarrollando materiales útiles en el aula y adecuados a los objetivos curriculares que los alumnos deben conseguir.

Santillana en red: cómo contribuir al desarrollo de la competencia digital

En este contexto complejo de evidente cambio de paradigma respecto al tratamiento de la información y la competencia digital, que afecta a la sociedad en general y a la escuela en cuanto a formadora de ciudadanos, Santillana en Red ha apostado desde hace cuatro años por hacer realidad la integración de las TIC en el aula.

El plan de acción que ha llevado a cabo se apoya en cinco propuestas básicas y aplicables a cualquier materia, todas ellas dirigidas a conseguir el objetivo último de abrir caminos realistas para la integración de Internet en el aula y su aplicación a la consecución progresiva y firme de la competencia digital en nuestros alumnos:

Desarrollo de **contenidos digitales multimedia adecuados a las distintas**

materias del currículo y aplicando el material y aplicaciones informático/tecnológicas adecuadas a los distintos niveles y contenidos educativos. El formato digital en el contexto educativo que nos ocupa, permite explicar procesos complejos de forma mucho más sencilla gracias a las posibilidades de la animación, el vídeo, la simulación de movimientos y procesos, etc.

Los contenidos, en este formato multimedia y digital que recibe el alumno, son adecuados a sus necesidades y le llevan directamente a la consecución de aprendizajes significativos en las distintas materias del currículo. Esta adecuación de los contenidos a las necesidades de cada individuo y área es el paso necesario para que nuestros aprendices adquieran competencias digitales que les sirvan durante y después del aula. En definitiva, y dada la complejidad de la información que está a disposición de nuestros jóvenes en la red y en formato digital, es necesario desarrollar para la escuela contenidos digitales a medida y fácilmente evaluables.

El diseño de **interfaces adecuados a los distintos niveles y áreas** del currículo que permitan al alumno interactuar con la información en función de su desarrollo cognitivo y psicomotriz y desarrollar habilidades para manejar,



Tema de estudio

obtener y comunicar la información con el objetivo último de generar conocimientos.

En definitiva, el diseño de interacción y visual de cualquier contenido en formato digital es un elemento básico en el desarrollo de la competencia digital en nuestros alumnos. Una información deficientemente estructurada y difícilmente usable no va a hacer posible el desarrollo de actividades de aprendizaje que integren la informática y la tecnología y que hagan competentes a los alumnos en el tratamiento de la información en formato digital. Sólo así el alumnado podrá interactuar con la información controlando sus propios ritmos de aprendizaje.

La **selección de información y contenidos formativos** ya existentes en formato digital, que son estructurados y agrupados en función del currículo y que ayudan al docente en su labor facilitadora del aprendizaje, y evitan la dispersión del alumno en su labor investigadora y crítica de búsqueda de información. No toda la información digital a disposición de los usuarios de la red es adecuada en cada momento y es necesario y conveniente dirigir la atención del alumno hacia aquellos contenidos que le son útiles en cada circunstancia de su aprendizaje y de esta forma ir desarrollando habilidades asociadas a esta competencia que nos ocupa y que son básicamente la selección, análisis y síntesis de la información.

La **investigación de formatos digitales de la información y sus aplicaciones** a los distintos aprendizajes y áreas de conocimiento. La explotación didáctica de nuevos formatos de la información nos lleva necesariamente a comenzar por analizar sus potencialidades y su mejor adecuación a las diferentes áreas del currículo. En ese sentido, y dentro del nivel educativo que nos ocupa, Santillana en Red ha desarrollado un amplio catálogo de contenidos (www.santillanaenred.com) que aplica una serie de formatos en mayor o menor medida dependiendo de las

áreas y niveles educativos. Los formatos digitales básicos utilizados son imagen estática, imagen interactiva, vídeo, animación, applets de java, etc., todos ellos aplicados en todas las materias, pero siempre dependiendo del objetivo didáctico a conseguir y del contenido a desarrollar.

El desarrollo de una **plataforma de gestión de contenidos** digitales que facilita el aprendizaje del usuario, la comunicación e interacción entre alumno, profesor, centro educativo y familia, y la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario crear entornos de aprendizaje abiertos, que vayan más allá de la simple consulta de información en la red y que faciliten una aceptación y aplicación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje en su globalidad. Este es el camino para desarrollar la competencia digital en la escuela, utilizando una herramienta tecnológica que entre otras cosas nos permite:

Utilizar contenidos digitales adecuados a cada nivel y área educativos, o crear contenidos propios, mediante herramientas de autor.

Disponer de ágiles herramientas de planificación tales como agenda, eventos y alertas.

Asignar tareas a los alumnos, de forma individual o por grupos, y que el sistema permita la evaluación y seguimiento del trabajo por parte del profesor.

Participar en foros y debates junto a otros profesores o alumnos que dispongan de la Plataforma Educativa compartiendo experiencias o creando contenidos colaborativos.

Algunos testimonios...

El hecho de llevar cuatro años trabajando en la línea de permitir el desarrollo de la competencia digital en nuestros alumnos y en la introducción real y práctica de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace posible que podamos compartir con los lectores algunos testimonios reales

que muestran que ya hay un largo camino recorrido, pero dada la rapidez con que se suceden los acontecimientos tecnológicos en la Sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos, la escuela ha de estar alerta y dispuesta a la innovación y al cambio. Los alumnos están dispuestos y muchos profesores están asumiendo el reto de explorar nuevos caminos.

Desde Santillana en Red seguimos apoyando a unos y a otros porque creemos que la introducción de las TIC en la educación ya es una realidad por la que hay que seguir caminando.

Alumnos del Colegio Base (Madrid)
http://www.santillanaenred.com/ad-juntos/santillanaWindows_Media_Video_V9_100_Kbps_Video.wmv

«[...]Yo creo que al utilizar el ordenador, nos motivamos mucho más, prestamos más atención y además nos divertimos y así las cosas se nos quedan mejor [...]»

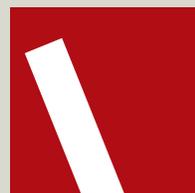
«[...] Santillana en Red es como si hicieras los deberes pero en vez de escribir, utilizas el ratón [...]»

«[...] Yo no creo que se aprenda más que en clase porque más o menos es lo mismo, pero sí estamos mucho más atentos porque es un material que todavía no hemos dado, queremos aprender cómo se hace y estamos más motivados [...]»

«[...] Es más motivador porque en lugar de hacer ejercicios salimos a la pizarra y hacemos los ejercicios con el profesor, ves los fallos y es mucho más motivador [...]»

IES Salvador Victoria. Monreal del Campo (Teruel). Miguel Ángel Morón. 33 años de experiencia docente. Profesor de Ciencias Naturales de 1º y 2º ESO.

[...] Santillana en Red es una herramienta facilitadora del proceso de enseñanza y aprendizaje, flexible en su concepción pedagógica, dinámica y de fácil utilización [...]



N.M.: Necesitamos mejorar Informe Pisa

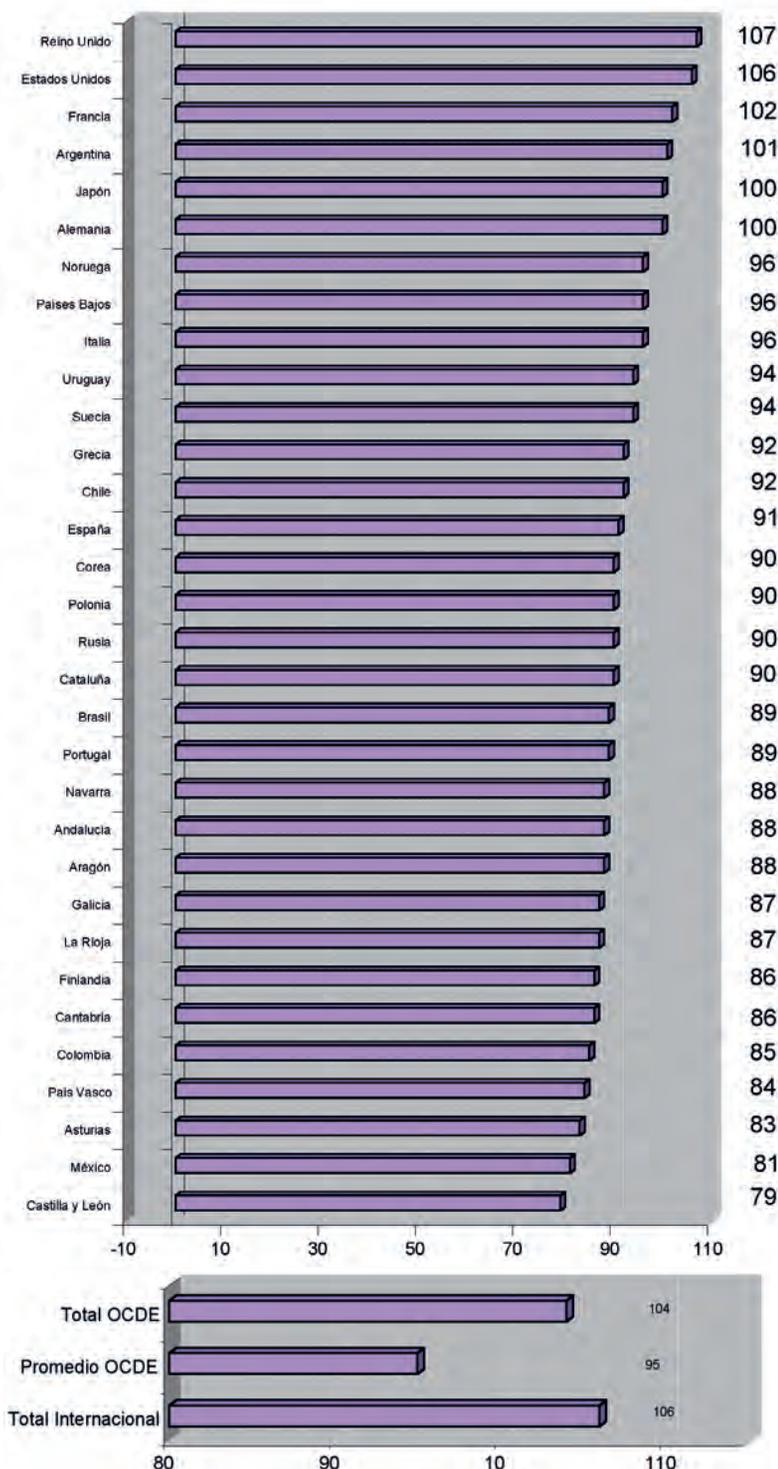
Acaban de conocerse los resultados del Acaban de conocerse los resultados del último Informe Pisa, un estudio internacional que analiza las competencias educativas de los alumnos de 15 años. Esta vez se han analizado los conocimientos en Ciencias y, complementariamente, los datos relativos a las competencias en lectura y matemáticas. Y los resultados se pueden resumir en una frase: nuestro sistema educativo podría mejorar en más de un aspecto.

Los informes de la OCDE siempre provocan las más diversas reacciones. Son un punto de referencia para analizar cómo está nuestro sistema educativo con relación a los países más desarrollados del planeta; pero los datos no siempre tienen la misma lectura. Esta vez el informe PISA salió a la luz anticipadamente debido a una filtración a un medio de comunicación del sector, y las reacciones saltaron como chispas en una comunidad educativa inmersa ya en las próximas elecciones generales.

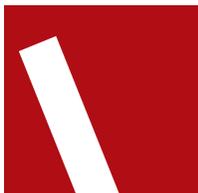
Y en medio de la vorágine de valoraciones, la versión oficial del Ministerio: «Nuestro sistema educativo goza de buena salud, aunque necesita mejorar». Claro que esta afirmación tiene sus matices. La OCDE, que es la institución que realiza un informe cada tres años, no intenta medir los conocimientos de los chavales sin más, sino la capacidad de aplicar esos conocimientos en el entorno social, en otras palabras, en qué medida las Matemáticas, la Biología o las Ciencias Naturales aprendidas sirven a los alumnos para manejarse por la vida.

En la media de la OCDE

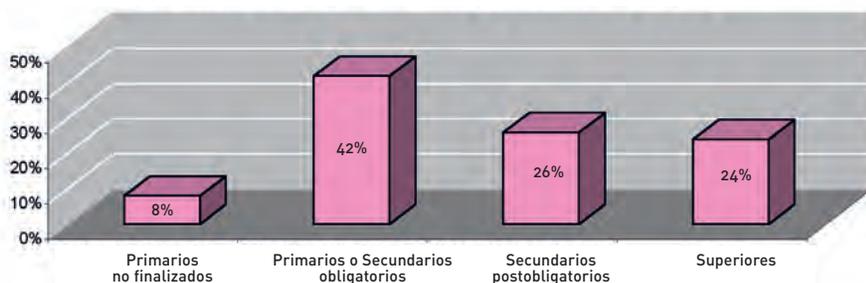
Los resultados de PISA nos dicen que, en Ciencias, nuestros estudiantes se mantienen en la media de los países más desarrollados del planeta: obtienen 490 puntos y se sitúan por encima de países como Noruega o Luxemburgo, pero por debajo de Dinamarca o Finlandia, por ejemplo. Y entrando en datos más concretos, el informe señala que la mayoría de nuestros estudiantes obtiene rendimientos medios y



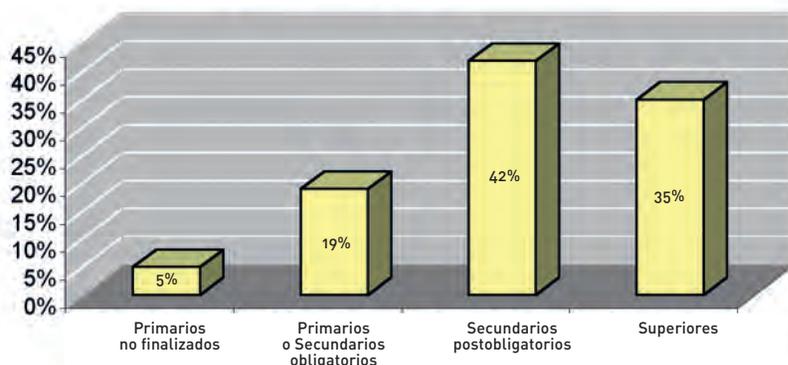
Dispersión de los resultados en Ciencias.
Diferencias percentil 95º- percentil 5º. Países seleccionados



Estudios más altos alcanzados por la madres. España



Estudios más altos alcanzados por la madres. Promedio OCDE



altos (80%) y sólo el 20 % se sitúa en los baremos bajos o muy bajos marcados por la OCDE. Y tampoco tenemos suficientes alumnos catalogados como «excelentes», estamos muy por debajo de la media (un 5%). Los datos vienen a repetir las posiciones alcanzadas hace tres años en el último informe PISA, algo que no parece preocupar en absoluto al Ministerio. De hecho Mercedes Cabrera aseguró en rueda de prensa que «nuestros alumnos se desenvuelven positivamente en Ciencias». El matiz argumental oficial tiene un telón de fondo: el nivel social, económico y cultural de nuestro país, el denominado ESEC. Ese nivel se calcula preguntado a los alumnos por diversas variables, como el nivel educativo alcanzado por sus padres, su situación profesional o el número de libros en casa. Pues bien, España obtiene un baremo similar a Polonia o Uruguay, algo que a juicio de nuestra administración educativa supone un importante obstáculo para subir de escalafón en las listas de PISA.

En ese contexto la ministra ha destacado que en un 35% de los hogares españoles los estudios más altos de los padres no pasan de ser los secundarios obligatorios, cuando la media de la OCDE es del 19%.

Malos lectores

La otra asignatura pendiente de nuestro sistema educativo es la lectura. En todos los países desarrollados se ha detectado un descenso alarmante en los niveles de lectura de los alumnos, pero en el caso de España los resultados son alarmantes; estamos muy por debajo de la media de la OCDE.

Panorama desolador que el Ministerio ha intentado suavizar argumentado que la nueva ley de Educación ya está incorporando medidas para aumentar los niveles de lectura en nuestros niños y jóvenes; medidas como la incorporación de media hora lectiva de lectura en la enseñanza primaria o el aumento de las dotaciones de las bibliotecas.

El informe PISA siempre tiene varias interpretaciones.

El MEC asegura que nuestro sistema educativo goza de buena salud, y esa opción es compartida por parte del sector; pero en otros ámbitos los datos no se han interpretado exactamente así, se habla un sistema educativo ineficaz, que no avanza y que fomenta la mediocridad en los alumnos.

Reacciones

La Confederación Católica de Padres de Alumnos, por ejemplo, que es especialmente beligerante con la política educativa del Gobierno, tituló su nota de prensa con una frase muy clarificante: PISA, de mal en peor. Esta organización asegura que el informe repite en los últimos años los pobrísimos resultados que obtienen nuestros alumnos, sobre todo «en comparación con los demás países de la Unión Europea». Y señala que estos datos «eran absolutamente predecibles porque nuestro sistema educativo ni fomenta el esfuerzo ni la exigencia, sino todo lo contrario, fomenta el fracaso escolar».

La Federación de Enseñanza de USO no entra en la valoración de los datos concretos asegurando que «la avalancha que proporciona PISA no puede reducirse a un mero análisis estadístico o a un escalafón», pero sí pide medidas que solucionen problemas obvios como las deficiencias en comprensión lectora. La organización sindical pide al gobierno medidas más profesionales y menos políticas, especialmente respecto a la situación de los docentes: «Faltan políticas activas que prestigien el trabajo de los docentes, pieza clave de cualquier sistema educativo».

FETE-UGT hace hincapié en los buenos resultados por comunidades autónomas, Dentro del territorio español, de las diez comunidades autónomas que se presentaron voluntariamente con muestra ampliada (Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, la Rioja, Navarra y País Vasco) todas, excepto Andalucía, están por encima de la media.

Y la CEAPA, la organización de padres de alumnos mayoritaria en la enseñanza pública, interpreta el informe positivamente y reconoce «las importantes mejoras que se han producido en las dos últimas décadas».

El sector educativo español ha interpretado de forma muy distinta los resultados del último informe PISA. En medio de tantas luces y sombras podrían servirnos de referencia las declaraciones de uno de los responsables del informe, Andreas Schleicher: «España es un país que ha mejorado su educación muy rápidamente, en un corto periodo de tiempo». Habrá que aprovechar la oportunidad.



XXXV Congreso de CECE Recuperar la ilusión por educar

Titulares de centros privados y concertados de toda España se dieron cita en el XXXV Congreso Nacional de la patronal CECE, un encuentro cuyo telón de fondo ha sido la recuperación de la ilusión por educar. La Confederación Española de Centros de Enseñanza, que agrupa a cerca de 5.000 centros privados y concertados en nuestro país, está decidida a aportar su grano de arena para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, a pesar de contar con una ley que esta organización ha rechazado tajantemente.



Acto inaugural del Congreso CECE

Tiana hizo balance

El secretario general de Educación, Alejandro Tiana, fue el encargado de dar el pistoletazo de salida al Congreso, aprovechando la ocasión para hacer balance de lo conseguido en los últimos años en materia de política educativa: «Estoy satisfecho del trabajo realizado por el Ministerio. Se han dado pasos importantes y la LOE es un buen paso que la historia reconocerá». La nueva ley de Educación, que ha iniciado de forma seria su andadura en este curso escolar, define el nuevo marco de nuestro sistema educativo y el Gobierno está satisfecho con el resultado.

Alejandro Tiana aseguró en Santander que la ley es sensata, razonable y equilibrada, y además, dará solución a los problemas de nuestro sistema educativo.

Tres pilares

Durante cuatro días, los expertos abordaron puntos significativos de la

actual escuela, desde el papel de la familia como institución educativa primordial a la integración de los alumnos inmigrantes o la financiación de los centros concertados.

Y este último apartado volvió a ser tema de reivindicación del sector. En las conclusiones finales de su último congreso, la CECE insiste en la necesidad de actualizar unos módulos que no cubren los gastos de funcionamiento de sus centros. Una argumentación que presentó con los «papeles en toda regla»: un informe exhaustivo, obtenido de estadísticas elaboradas por el propio MEC, en el que se demuestra que el gasto por alumno en la enseñanza pública es casi el doble que en la enseñanza privada. A la CECE no le salen las cuentas y pide más fondos para garantizar el derecho a la libertad de enseñanza. O lo que es casi lo mismo: la libertad de las familias para elegir el centro educativo que quieren para sus hijos.

Aurora Campuzano Écija

ALGUNAS CONCLUSIONES DEL CONGRESO

La CECE considera necesaria una mayor protección de las empresas educativas y de los profesionales que en ellas trabajan.

La CECE solicita a las autoridades educativas nuevas formas de financiación más acordes con la realidad de las empresas. En cualquier caso es imprescindible que se adecuen las aportaciones económicas al coste real del servicio.

Es preciso devolver a los profesionales la ilusión por educar; proponemos que se lleven a cabo planes de convivencia y de formación del profesorado que hagan frente a las nuevas necesidades surgidas.



Cincuentenario FERE-CECA Congreso de las escuelas católicas



Acto de inauguración el pasado 18 de enero en las sedes de Mutua Madrileña en Madrid

Más de 1.500 representantes de instituciones titulares y responsables de centros educativos católicos se dieron cita durante el pasado mes de noviembre en Madrid para celebrar el 50 Aniversario de la creación de FERE-CECA y el IX Congreso de la patronal Educación y Gestión.

La síntesis del trabajo ha quedado reflejada en las siguientes conclusiones:

1.^a La escuela católica se enfrenta hoy a **nuevos retos, cambios y transformaciones**. En ese contexto, nuestra escuela tendrá futuro si es capaz de hacer una **oferta educativa diferenciada, de calidad y con valor** para la sociedad y la Iglesia. Para ello, deben plantearse como objetivos situar de una forma nueva la evangelización en el centro de su Proyecto Educativo y cuidar la educación moral, la educación en valores y la formación integral de los jóvenes.

2.^a El avance cada vez mayor del proceso de secularización iniciado a

finales del siglo pasado y la proliferación de sociedades enormemente plurales hace cada vez más necesaria la **presencia del hecho religioso** en la vida personal y colectiva. En este marco, las escuelas católicas deben asumir el reto de educar en tiempos de falta de fe (...).

3.^a El **fenómeno de la inmigración** representa un desafío para la escuela que debe llevarnos a un replanteamiento profundo de nuestra propia identidad y misión.

4.^a Educar para el ejercicio de los Derechos y Deberes fundamentales requiere un nuevo tipo de educadores que sean auténticos especialistas y que, a su vez, sepan transmitir los valores de un proyecto educativo cristiano.

5.^a (...) El educador ha de recuperar y reformular **valores del cristianismo** como el espíritu de sacrificio y de esfuerzo, la capacidad de esperanza, la solidaridad y la honradez en la vida pública y privada.

6.^a (...) El laico educador tiene la responsabilidad de participar en el proceso de transmisión, identificación y declaración de la propia fe.

7.^a Desde hace algunos años se está produciendo una quiebra de los mecanismos de socialización familiar que, en muchos casos, obliga a la escuela a asumir tareas propias de la familia. Esta situación tiene que corregirse. Padres y escuela no deben disputarse el ámbito educativo, sino trabajar unidos en esa importante misión de educar para la vida.

8.^a Después de más de veinte años de aplicación del **sistema de conciertos educativos**, la escuela católica se siente satisfecha con esta fórmula que le ha permitido que su oferta educativa pueda llegar a todos, independientemente de su nivel económico. No obstante, se advierte una **urgente e imperiosa necesidad de acometer su reforma** en lo que a definición, articulación y cuantificación se refiere.

9.^a La Constitución Española y las Leyes Orgánicas en materia educativa reconocen el derecho de los titulares de los centros privados, concertados o no, a establecer su **carácter propio**. Sin embargo, son constantes los intentos que hacen determinadas administraciones para limitar el pleno desarrollo del carácter propio.

10.^a Hoy más que nunca, a las puertas de unas nuevas lecciones generales, demandamos de los políticos que incluyan en sus programas electorales el necesario **pacto social y político en materia educativa**.

Los libros de ...



Nuevos retos para convivir en las aulas: Construyendo la escuela cívica

Fundación Europea Sociedad y Educación. Editorial Civischool Navarra, 2007

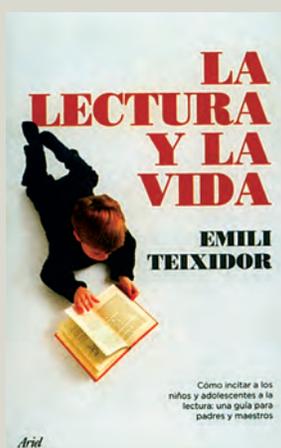
Los medios de comunicación informan constantemente de acontecimientos y situaciones, ocurridos en nuestras escuelas, que ponen en entredicho el sistema de valores que rige la vida de nuestros centros. La sociedad actual ha experimentado cambios positivos como la mejora del nivel de vida, el mayor acceso a la información, la extensión de los derechos humanos o el incremento de medidas preventivas de los conflictos que, sin embargo, no han favorecido el civismo ni el respeto mutuo en las relaciones humanas.

La escuela, fiel reflejo de la sociedad, parece denotar estas carencias. De hecho, organismos y estudios ponen manos a la obra

para paliar problemas en torno a la comunicación, la crisis de autoridad, el papel del profesor y su relación con los alumnos, la implicación de la familia en la vida del centro, las medidas disciplinarias y la evaluación de los valores cívicos presentes en el alumnado.

Como primera medida preventiva, las distintas administraciones educativas deben conocer el alcance real del problema y detectar las causas que lo desencadenan, para después establecer unas pautas de acción comunes frente a los actos intimidatorios entre iguales y otros problemas del ámbito cívico escolar.

En este libro, especialistas en la materia se enfrentan a algunas de estas cuestiones con el fin de proponer estrategias de prevención e intervención, y de colaborar en la construcción de los valores que fortalezcan en nuestras aulas.



La lectura y la vida

Emili Teixidor.
Editorial Ariel, Barcelona, 2007

¿Cómo conseguir que los niños y adolescentes se entusiasmen por la lectura? ¿Qué requisitos debe cumplir la literatura dirigida a ellos? ¿Cuál es el papel de los maestros para animarlos a leer? ¿Y el de los padres?

Leer no es sólo un placer, sino que nos ayuda a entender mejor el mundo, a enfrentarnos con nuestras emociones, a madurar

y a ser personas más completas. «Sin la literatura –dice el autor– no seríamos lo que somos. No seríamos humanos.»

Este libro contiene las reflexiones sobre la literatura infantil y juvenil destiladas a lo largo de los años por uno de los más prestigiosos autores de nuestro país. Emili Teixidor reflexiona sobre la incitación a la lectura y los grandes libros que todo adolescente debería haber leído, el papel de la escuela, las bibliotecas y las familias en la formación de nuevos lectores que acabarán siendo mejores personas.



La enseñanza utópica. Una filosofía de la educación

Carmen Salván
Editorial Grafema, Barcelona, 2007

La experiencia obtenida en el ejercicio liberal de su profesión de pedagoga queda patente en el retrato que Carmen Salván hace de los implicados directos en el quehacer y padecer de nuestro sistema escolar/educativo. La parte inicial titulada «enfocando el problema» se sitúa ante la problemática de nuestras aulas con la perspectiva de profesores, padres, alumnos y políticos. Es difícil que cualquier lector no encuentre el párrafo en el que pueda verse fielmente reflejado.

Con esa realidad como base inamovible, la autora aborda la segunda parte del libro para proponer técnicas, estrategias, criterios y actitudes a unos y otros, que permitan obtener mejores resultados objetivos en nuestra escuela, y sobre todo, que propicien ciudadanos

más felices y mejor educados. Esta sección resulta así una distribución de responsabilidades entre todos los actores, y una propuesta concreta de colaboración con objetivos renovados que requiere el consenso y respaldo de toda la sociedad.

La tercera parte del libro, que Carmen Salván titula «la Utopía», es por fin la apuesta por un cambio en las estructuras escolares que permita de forma coherente y armónica el desarrollo de esos nuevos criterios de progreso intelectual: Hacer compatibles la «comprensividad» y la «diversidad» requiere de una coordinación mucho mayor en la práctica docente, entre profesores de todas las materias y de todos los niveles; poner el acento en las destrezas y técnicas de estudio relega los contenidos a un segundo plano; el avance académico en función de los progresos alcanzados y no de los años cumplidos implica una remodelación del actual concepto de «Curso»... Sin duda se trata cuando menos de un libro para el debate.



El recreo

Vistiendo bromas

A Liliana Brugueras,
compañera de la Isla del Encanto

Álvaro.- ¡Feliz año, Inocencio!

Inocencio.- ¡Feliz año, Álvaro!

A.- ¿Tenemos muchos correos de nuestros compañeros?

I.- ¡Muchísimos! Y de todo tipo: felicitaciones, alabanzas, improperios, ¡ah! y abundantes propuestas para publicar.

Algunas serias, de corte político, sin introducir humor, y luego un montón de bromas.

A.- No quiero pelearme contigo, quiero empezar el año tranquilo. Vemos juntos las bromas y elegimos unas cuantas, ¿te parece bien?

I.- Bueno, me parece. Va a ser como si nos fuéramos al recreo de nuestras peleas.

A.- Vale. Mira, aquí veo una que, aún en el ámbito de la política, deja que cada uno la termine a su gusto.

I.- Vale, esa la «vistas» adecuadamente tú y luego otra la elijo y «visto» yo.

A.- Eso de «vestir» puede despistar y hasta enfadar a alguien, ¿no?

I.- No, yo creo que no. Los textos nos los envían a nosotros, sin asumir la responsabilidad de la difusión a muchos miles de personas, y hay expresiones y formas que, sin «vestirlas» adecuadamente pueden dañar la sensibilidad de muchos.

A.- Entonces empiezo a «vestir yo».

Esta broma trata de poner nombre en español al político al que se le da nombre en otros idiomas. Nombre...

Alemán: Otto von Frauden.

Arabe: El-im-Postor.

Chino: Chan-Chu-Yo.

Coreano: Kuann-Do-Puedo.

Cubano: Silvio Paná.

Francés: Pierre d'Elvotto.

Griego: C. Hurto Sinescroupoulos.

Griego: M. Akylos Timo.

Holandés: T. van Aestaffar.

Indio: Gandi Sima Farsa.

Isarelí: Abraham Urnas.

Italiano: Massimo Atraco.

Japonés: Tekito Tuboto.

Libanés: Mestafa Al-Botar.

Mexicano: R. Ovando.

Panamés: Many Puleo.

Portugués: Santiago de Trampinha.

Rumano: Robele Sinolopescu.

Rusia: Ivana Timar.

Uganda: Amin Mewele Alomimo.

USA: Johny Miro.

I.- ¿No decías que no querías líos? Pues en menudo te has metido. ¿Qué político es en español?

A.- Ahí está la gracia. Cada cual pone el que quiere. Yo ya sé a quién vas a poner tú.

I.- Te puedes colar, ¡eh! Yo, en cambio, no sé quién es el tuyo. Puedes poner a tantos... Bueno, ahora me toca a mí. Y voy a «vestir» una broma que nos la ha enviado, nada menos que desde San Juan de Puerto Rico, una de las asistentes a las I Jornadas Internacionales de Cultura y Lengua Española. Ahí va: Se trata de corregir en el Diccionario de la RAE muchos términos con significados equivocados. He aquí una selección de ellos.

Anómalo: Hemorroides.

Atiborrarte: Desaparecerte.

Barbarismo: Colección de «Barbies».

Becerro: Que ve una colina.

Bermudas: Observar a las que no hablan.

Berro: Bastor Ale Ban.

Cacareo: Excremento de preso.

Cachivache: Pequeño hoyo en la calle.

Camarón: Aparatón de sacar fotos.

Chinchilla: Chin chentarse.

Decimal: Pronuncia con error.

Diademas: 29 de febrero.

Dilemas: Háblale más.

Elección: En China es otlá cosa.

Endoscopio: Me examino de dos.

Envergadura: Longitud.

Esguince: Uno más gatorce.

Esmalte: Ni lunes ni miércoles.

Inestable: Mesa inglesa de Inés.

Manifiesta: Fiesta de cacahuets.

Meollo: Me escucho.

Monarca: Mi cajón Spanfrançaise.

Nidada: Cosa mala e inceptable.

Nitrato: Ni lo intento.

Nuevamente: Cerebro sin usar.

Ondeando: Dónde estoy.

Polinesia: Policía tonta.

Soriano: Monja y culo.

Sorprendida: Monja ardiendo.

Sorpresa: Monja encerrada.

Talento: No ta rápido.

Telepatía: Regalo a hermana de mamá.

Telón: 100 m de tela.

Totopo: Mamamífero ciego y ososcuro.

Vago: Va a ir Spanglish.

Valioso: No hay quién lo entienda.

Verde: Ver la cuarta letra.

Yodurar: Yo no morir Spanindio.

Zambomba: Bomba zanta.

APROVECHA LA OPORTUNIDAD POR ESTAR COLEGIADO



**Asegure su Salud
y la de los suyos**

por sólo **35,93 € al MES**



MAPFRE CAJA SALUD le garantiza la asistencia médica más completa y las mejores ventajas de la Sanidad Privada.

Medisalud

Es el seguro de Reembolso de Gastos Médicos, que le permite la libre elección de médico y hospital en cualquier lugar del mundo.

Medisalud, le garantiza el reembolso del 90% de los gastos hospitalarios y el 80% de los extrahospitalarios, abonados por el Asegurado, a consecuencia de una enfermedad o accidente, necesarios para su restablecimiento con un

límite máximo por Asegurado y año de 89.620,21€(*).

Si el Asegurado acude a los servicios recomendados, la cobertura es de 100%. Además, no tendrá que anticipar el gasto médico.

(*) Límites fijados en Condiciones Particulares.

Medisalud le ofrece las siguientes garantías y servicios:

- Asistencia Primaria.
 - Asistencia Especializada.
 - Asistencia Hospitalaria.
 - Consulta Internacional.
 - Medicina Preventiva y Rehabilitadora(*).
 - Trasplante de Órganos.
 - Reproducción asistida(*).
 - Podología(*).
 - Garantía Bucodental.
 - Cirugía Refractiva de la Miopía, Astigmatismo y de la Hipermetropía según Sistema de Franquicia(*).
- Gran Cobertura, por la que se amplía el límite de reembolso por Asegurado hasta 437.405,02€, que podrá consumirse en uno o varios años e igualmente por una o diferentes causas durante la vigencia de la garantía. Además, le permite el acceso a nuestros servicios concertados en EE.UU, para la hospitalización, previa autorización de la Compañía.

(*) En Servicios concertados por la Entidad.

Además, le ofrecemos sin coste adicional:

- Asistencia Urgente en el Extranjero y Traslados en el Territorio Nacional.

Llámanos e infórmate de este seguro colectivo del CDL:

Avda. Salamanca 7 Entlo. Alicante - Telf.: 965 22 76 77

Fax: 965 13 12 43 - E-mail: secretario@cldalicante.org

Caja Salud Familiar

Es el seguro de Asistencia Sanitaria que le ofrece MAPFRE CAJA SALUD, le garantiza asistencia médica, quirúrgica y hospitalaria a través de nuestros servicios concertados, más de 30.000 profesionales y de 400 centros sanitarios.

Ponemos a su disposición los medios de diagnóstico y procedimientos terapéuticos más avanzados.

Compruebe usted mismo las garantías y servicios a los que podrá acceder:

- Asistencia Primaria.
- Asistencia Especializada.
- Asistencia Hospitalaria.
- Segundo Diagnóstico y Acceso a la Red Hospitalaria de EE.UU.
- Medicina Preventiva y Rehabilitadora.
- Reproducción Asistida.
- Podología (4 sesiones al año).
- Trasplante de Órganos.
- Prótesis e Implantes.
- Garantía Bucodental.
- Cirugía Refractiva de la Miopía, Astigmatismo y de la Hipermetropía según Sistema de Franquicia.

Además, le ofrecemos sin coste adicional:

- Asistencia Urgente en el Extranjero y Traslados en el Territorio Nacional.
- Seguro de Accidentes.



Vd. elige :

- Sin listas de espera.
- Con el mejor trato y la posibilidad de elegir Médico dentro de un gran número de Profesionales que colaboran con Mapfre.

- Con las Clínicas Medimar, Vistahermosa y Perpetuo Socorro en su cuadro Médico.
- Con la garantía y seguridad de MAPFRE Caja Salud, una gran compañía.

En seguros

¿Lo tienes
todo?



No te conformes con
menos



¿Qué garantías te ofrecen tus seguros?

¿Te cubre tu seguro el robo del vehículo?

¿Tu seguro te envía una grúa si tienes una avería en el extranjero?

mediauto
seguro

SÍ

Te pagamos el 100% del valor de nuevo durante los 2 primeros años de vida de tu vehículo. Además dispones de las más amplias coberturas de asistencia en viaje, defensa jurídica, accidentes del conductor y ocupantes, etc.

¿Tu seguro del hogar te presta de forma gratuita un televisor si se estropea el tuyo por algún motivo cubierto por el seguro?

medihogar
seguro

SÍ

Además... arregla los daños estéticos que haya sufrido la habitación, se hace cargo de la mudanza del mobiliario en caso de que tu casa quede inhabilitable, te indemniza por los alimentos de la nevera que se te hayan estropeado.

Y todo esto al mejor precio

Semeco ofrece a los colegiados del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias la oportunidad de acceder a un seguro con las mejores garantías y al mejor precio, con la garantía de Zurich, una compañía líder.

Infórmate llamando a

96 522 76 77

96 526 10 11

secretario@cldalicante.org

Y tú ¿A qué esperas para tenerlo todo?

y pregunta por Semeco

¿Te cubre tu seguro el robo del vehículo?

¿Tu seguro te envía una grúa si tienes una avería en el extranjero?

mediauto
seguro

SÍ



Zurich España,
Compañía de Seguros y Reaseguros, S.A.
Vía Augusta, 200
08021 Barcelona
www.zurichspain.com

