



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

2º Semestre de 2014
Nº 24
Boletín Edición Alicante



Investigación y Ciencia

La Gran Guerra. 1914-1918

CDL ALICANTE 2.0

Toda la información,... *A un clic!*

Recibe en tu email los más de 71 '**Boletines CDL**' con 346 novedades; vacantes centros, bolsa de empleo, oposiciones, becas, cursos, seminarios, congresos, conferencias, exposiciones,...



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



@CDLalicante



www.cdlalicante.org

Equipo Jurídico CDL Alicante

al servicio de los colegiados



Portal de empleo

En exclusiva para sus colegiados

- 01 Más oportunidades
- 02 Ofertas exclusivas
- 03 Tu CV certificado por el colegio

Más información en
www.cdlalicante.org



uni>ersia | www.trabajando.com

La comunidad laboral líder de Iberoamérica



CONSEJO GENERAL DE LOS ILUSTRES
COLEGIOS OFICIALES DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS

II Curso de Mediación Familiar, Civil y Mercantil



(Del **12 de enero** al **21 de febrero**)

Duración: 100 horas (70 horas presenciales + 30 horas online).

Prácticas: 65% de prácticas a través del role playing y de ejercicios prácticos.

OBJETIVO: Proporcionar la formación básica y específica en **Mediación**, a fin de que el titulado universitario logre aquellas habilidades y técnicas necesarias para ejercer de mediadores.



El futuro de la investigación y la ciencia

Miremos hacia atrás sin ira. El conocimiento de la Historia nos ayuda a no cometer los errores del pasado. Y al tratarse de Investigación y Ciencia tenemos que recordar de dónde venimos para poder plantear con claridad necesidades vitales para el desarrollo del país, ahora que debemos pensar en el futuro.

Ya las autoridades de finales del XIX, época en la que nace nuestro Colegio Oficial, vieron la necesidad de reformar la educación para acercar a España al nivel de los países europeos. A pesar de ello, los intelectuales de 1898 denunciaron nuestro atraso científico y, fruto de aquellos vientos críticos y regeneracionistas, surgieron entidades de extraordinaria valía, como la Institución Libre de Enseñanza y la Junta para la Ampliación de Estudios, que consideraron esencial enviar a nuestros jóvenes a Europa para que conocieran el mundo de la investigación e implantaran aquí la semilla del desarrollo científico.

Así surgieron, entre otros, el Centro de Estudios Históricos o el Instituto Nacional de Ciencias, y nombres de la talla de Menéndez Pidal, Ramón y Cajal o Blas Cabrera, fuentes de inspiración de escuelas muy prestigiadas internacionalmente y que formaron una Generación de Plata en el primer tercio del XX.

La guerra civil supuso un punto y aparte en este proceso. La política educativa del franquismo alejó más todavía las expectativas de futuro. En los años 40, el recién creado Consejo Superior de Investigaciones Científicas dio prioridad a las opciones políticas de algunos de nuestros maestros, apartando de la actividad investigadora a lo más granado de nuestra ciencia por cuestiones no precisamente de competencia científica. ¡Gran ocasión perdida!

A partir de aquí la progresión política, social y económica hizo ineludible la necesidad de incrementar el gasto en I+D. La situación cambia, la inves-

tigación se considera pieza esencial de nuestro progreso hasta el punto de que, en los años 90, la inversión en I+D crece hasta el 0,97%, si bien la media europea era ya del 1,97%.

A principios del s. XXI la UE alcanza una inversión del 1,92%, mientras la española es del 1,38%, cifra no obstante respetable. La ciencia española ocupaba un lugar destacado y nuestras aportaciones científicas estaban entre las diez más importantes del mundo. En las universidades se veían jóvenes doctores o doctorandos que se trasladaban a prestigiosos centros extranjeros para completar su formación y después regresar.

Pero, de nuevo, estalló la crisis económica que trajo consigo la disminución presupuestaria en diferentes sectores. Desde hace más de diez años, las autoridades académicas luchan contra los dantescos recortes que han minado nuestros proyectos de investigación. La falta de recursos puede obligar al cierre de instituciones investigadoras, como el CSIC, y la paralización de importantes proyectos. Nuestros investigadores, mejor preparados que nunca, se marchan, y no para completar su formación, sino a la búsqueda de centros donde desarrollar su labor.

Ante los recortes y las lógicas protestas, el gobierno se ha escudado en la necesidad de atender otras prioridades, como el control del déficit o la reforma laboral. No es fácil gestionar la escasez y la deuda, pero ahora que las cifras se enderezan, ¿qué hacemos con la economía del conocimiento? ¿Miramos a Europa o no?

Vamos a salir de la espiral perversa de la crisis, no lo dudamos..., pero ¿qué habrá pasado con esta generación de investigadores dispersada? ¿Cuál será la repercusión de esta dispersión en la calidad de nuestras universidades, cuyos jóvenes se van fuera, con una tasa de reposición de profesorado mínima y con jubilaciones en masa?

En los últimos años asistimos a la desaparición de los términos "investigación y ciencia" del organigrama. La investigación depende del Ministerio de Economía. Y en las universidades se ha implantado un sistema de evaluación de méritos en el que pierde peso la investigación y lo gana la burocracia. Ya no cuenta el mérito, el talento y la calidad investigadora...

De la crisis hemos aprendido que es necesario el cambio de nuestro sistema productivo, que ya no girará en torno a la inmigración, el boom inmobiliario o el turismo. Será esencial la economía del conocimiento, y ello obliga a un compromiso y esfuerzo en I+D+i.

En 2010, el Consejo de Lisboa advertía de la necesidad del 3% del PIB en este campo. Sin eso los países que no investiguen se verán abocados a comprar patentes y conocimiento. En 2012 la Conferencia Euromediterránea de Investigación e Innovación afirmaba que nuestra situación era mala. El programa español de Ciencia y Tecnología para el período 2013-2020 ha establecido una serie de objetivos para reencontrar la buena dirección.

La investigación es una prioridad y debe fomentarse, aproximando a ella a los alumnos de secundaria y facilitando el protagonismo a empresas e industrias para que inviertan en I+D+i, y diseñar una líneas estratégicas encaminadas al desarrollo de una ciencia NACIONAL. Solo así estaremos construyendo una auténtica recuperación económica y social.



Sumario

DIRECCIÓN:

Francisco Martín Irles
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:

Aurora Campuzano Écija
Fernando Carratalá Teruel
Juan LuíS Castejón Costa
Esmeralda Chust Muñoz
José Enrique Colombo Mondéjar
David Felipe Arranz
Francisco Fernández Carrasco
Rafael García Alonso
José María García Núñez
Carlota González Gómez
Araceli Guardiola Martínez
María Jesús Gras Cabrerizo
Angeline Langerwerf Rombouts
Francisco Martín Irles
José Antonio Martínez Sánchez
Josefina Méndez Vázquez
Francisco Reus Boyd-Swan
Emili Rodríguez Bernabeu
Roberto Salmerón Sanz
Juan Selva Gallego
José Tomás Serna Pérez
David Usero Mainer

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

TÁBULA Comunicación Visual

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. 96 522 76 77

boletin@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
necesariamente como suyas las ideas
vertidas en los trabajos firmados.

Boletín CDL. Edición Alicante

EDITORIAL	1
- El futuro de la investigación y la ciencia.	
ENTREVISTA	3
- Entrevista a Fernando García Cortazar.	
TEMA DE ESTUDIO	5
- Dirección escolar en la LOMCE.	
- Matemáticas en la LOMCE.	
- La competencia lingüística.	
ENCARTE: Apuntes de Historia	11
- Entre lo antiguo y lo moderno: la Gran Guerra desde una consideración militar.	
- La Primera Guerra Mundial: el debate historiográfico 100 años después.	
- Cine-Libros sobre la guerra.	
INVESTIGACIÓN	19
- Investigación y mejora de la educación.	
PERSONAJES	21
- Antonio Machado y la Filosofía.	
EFE MÉRIDES	23
- El tiempo y otros demonios en Cien años de soledad.	
NOTICIAS	24
- Señores del Cielo y de la Tierra. China en la dinastía Han.	
POLÉMICA	25
- Los Colegios Profesionales frente a la LSCP. Una 'Mesa Redonda'... con mucha miga.	
ASESORÍA PEDAGÓGICA	27
- El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), conocerlo para optimizarlo.	
ASESORÍA JURÍDICA	30
- Las cláusulas suelo.	
OBSERVACIONES DEL CAMINANTE	31
- El Far West y los españoles.	
DIÁLOGOS Y HUMOR	32

Colabora:



«Vivimos uno de los momentos más críticos de la historia de España»

Historiador, profesor y escritor. Fernando García Cortazar ha sabido aunar el rigor científico con la divulgación, haciendo que una disciplina que puede resultar densa y poco digerible fuera de los ámbitos académicos, ofrezca su lado más amable. Después de una larga y fructífera trayectoria profesional se sigue preocupando por hacer «una historia que sirva para algo»; que ayude a situarnos en los tiempos presentes y que permita trazar el futuro para esta España de efervescencias nacionalistas.

Son pocos los historiadores en este país que han conseguido, además de mantener un prestigio en la comunidad científica y dirigir más de 60 tesis doctorales, escribir libros que se conviertan en grandes éxitos editoriales y *popularicen* la historia. Baste recordar que Fernando García Cortazar ha dirigido series de televisión como *Memoria de España*, uno de los programas culturales de mayor audiencia de los últimos tiempos, y que ha publicado libros como *Breve Historia de España*, del que se ha dicho «es uno de los best seller más importantes de la historiografía española de los últimos años». Más recientemente, *Tu rostro en la marea*, su primera novela, ha sido galardonada con el premio de Novela Histórica Alfonso X.

García Cortazar nos recibe en la sede de la Fundación Dos de Mayo situada en un edificio de la Gran Vía madrileña. Es un piso pequeño, de techos altos, paredes blancas, grandes ventanales y hermosas puertas también blancas. Y... poco más. La sede de la Fundación apenas tiene mobiliario, solo nos rodean cajas y más cajas repletas de libros y unos cuantos paneles colgados de las paredes que contienen más palabras: algunas de las palabras más importantes que han construido nuestra historia común. En ese entorno sobrio, luminoso y sereno las palabras de García Cortazar taladran el ambiente y nos despiertan a una

realidad nada esperanzadora. Porque este historiador, galardonado con la Orden del Mérito Constitucional y con el Premio Nacional de Historia 2008, está convencido de que algo ha fallado para que estemos donde estamos: «Vivimos tiempos que me preocupan enormemente, tiempos difíciles para España; y los historiadores han de entonar el *mea culpa*, porque la Historia es la Ciencia del cambio, de la mejora, la que permite que una sociedad avance, y no se le ha sabido dar esa utilidad».

Y, tras esta reflexión, nos responde a la pregunta inevitable: ¿Para qué sirve la Historia? «Para nada, si no conseguimos hacerla más amable desde el rigor; pero no hemos conseguido la conexión con sus destinatarios: los ciudadanos. Si es la ciencia del cambio, la que facilita la mejora de una sociedad y de sus individuos, también en sus métodos, ha de cambiar».

¿Y qué hay de la manipulación de la Historia? El autor de *La Historia en su lugar*, una obra de diez volúmenes en la que han colaborado 200 historiadores españoles y extranjeros, y de otros trabajos como *Los perdedores de la Historia de España* o *los Mitos de la Historia de España*, se expresa con enorme claridad: «Un historiador es un científico social, pero la Historia no es una ciencia exacta. Por eso cae en la manipulación. Los

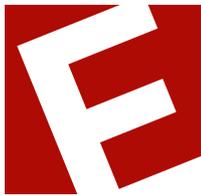


Fuente: www.uimp.es

historiadores tenemos que saber las limitaciones con las que contamos, tenemos que leer mucho y comparar y de esa convergencia de los distintos relatos obtener una conclusión. ¡Claro que la historia se ha manipulado! Pero no solo los piratas de la historia han manipulado, los historiadores profesionales también lo han hecho. La Historia ha sido y es la ciencia del poder y la de la oposición; una veces la hacen los vencedores y otras los vencidos. Y le aseguro que muchas veces las visiones que dan los perdedores de su propia derrota calan mucho más en el imaginario popular que las otras. Le pongo un ejemplo: lo que ocurre en Cataluña, lo que se cuenta de su derrota o su participación en la Guerra Civil del 36 es una argumentación mitificada que se asienta en el nacionalismo».

NACIONALISMOS

Era inevitable. Hablar con García Cortazar de nación y nacionalismos es una tentación para cualquier periodista que tenga la oportunidad de tenerlo enfrente. La Fundación Dos de Mayo que preside tiene, desde su creación, la encomienda de defender la idea de nación española, ahora esa tarea es especialmente difícil. Pero al historiador no le duelen prendas para dejar cada cosa en su sitio: «Yo suelo decir que la Historia es la partera de la nación; así que se emplea para parir y construir la nación como están



Entrevista a Fernando García Cortazar

haciendo los nacionalistas catalanes, ahora de una forma salvaje y agresiva. El congreso dramático de España contra Cataluña ha sido una obscenidad y una muestra de cómo se está tratando la Historia en este país y en determinados ámbitos».

«Es una hora grave para España porque frente a otras crisis no estamos teniendo las respuestas que hubo antes. Y me refiero, por ejemplo, al mundo intelectual, que está apagado».

Porque el concepto de nación «española» sí lo tiene claro: «Hay que hablar de nación a partir de finales del siglo XVIII; lo que existe antes son estados; antes existía España, pero como comunidad, como proyecto, como vivencia y como sentimiento es algo muy posterior. Por eso los nacionalistas se esfuerzan en quitarnos incluso nuestra condición de nación y emplean esa especie de vejación política cultural y social que se refleja en el término Estado Español. Tratan de argumentar que somos una mera estructura jurídica y política y que la verdadera nación son ellos desde la periferia».

¿Por qué hemos llegado a esta encrucijada? Los analistas dentro y fuera de nuestras fronteras estudian lo que está ocurriendo en Cataluña, lo que hemos sufrido con el terrorismo vasco... Y las soluciones no llegan. Este historiador, bilbaíno de nacimiento y catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Deusto, nos da alguna pincelada: «Nos hemos creído que no podíamos expresar nuestro sentimiento en torno a la Historia, a la Literatura que nos une, nuestro proyecto de vida común, calificándolo de *patrioterismo*. Y en un deseo de acabar con lo que había pasado en el régimen anterior, al echar por el sumidero el agua con la que hemos lavado al niño, nos hemos cargado al niño». Y puntualiza: «En ese deseo de acabar con las cosas que habían quedado del régimen franquista, hemos atentado contra nuestra idea de nación y, mientras

tanto, desde la periferia sí se estaban construyendo sus naciones».

TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

Adolfo Suárez falleció a comienzos de la primavera. Su muerte ha sido motivo de reflexión en todos los sectores sociales de nuestro país. Fue uno de los hombres más importantes de la transición democrática, del que también García Cortázar nos habla: «La

Transición se hizo a costa de la nación Española. Suárez consiguió el paso a la democracia, pero dejó bastantes flecos por intentar contentar a las burguesías catalanas y vascas y no exigirles un compromiso más claro. Pero el proceso no finalizó en el momento en que se aprueban los Estatutos de estas comunidades, los nacionalistas son insaciables y no están dispuestos a ser contentados en el ámbito de la nación española. Hoy, en Cataluña, se produce la enorme paradoja de que los que más se preocuparon de que fuera aprobada la Constitución, diputados de CiU y algunos padres de la Constitución ahora, treinta años más tarde, sostienen que España no existe y que Cataluña no pertenece a España cuando fueron los más comprometidos en el 78. Tal deslealtad se podría haber previsto por Suárez y su gobierno».

EL PAPEL DE LA ESCUELA

Pero hay que hablar de educación y de escuela. Es nuestro propósito, así que le preguntamos: ¿Cree que el nacionalismo se alimenta en las aulas? Y su respuesta va acompañada de una media sonrisa que lo dice todo: «La verdad es que no ayuda mucho la parcelación de la Historia, esa afloración de historias regionales que actúan como historias nacionales. La España

de las autonomías tuvo que crear conciencias regionales y autonómicas donde no las había: las había en Cataluña y en el País Vasco, y en parte en Galicia, pero donde no había se crearon conciencias riojanas, murcianas... etc. Y esto se ha hecho a costa de la Historia. No hemos hecho una Historia para las aulas que valore las grandes gestas de los españoles más allá de lo que ocurre en mi taberna o en mi pequeño río local».

La entrevista casi termina y volvemos al principio. El círculo se cierra con un García Cortázar que nos habla de su gran pasión, de su idea de una historia que ha de encargarse de contar la gran aventura del mundo y la gran aventura de España. Pero ¿cuál es el camino hacia la divulgación? «Para empezar, los historiadores debemos abandonar cualquier tentación de mirarnos el ombligo y fomentar la idea de que es una disciplina que debe estar presente en todas las mentes y en todos los currículos».

¿Vamos por el camino correcto? –le pregunto–. Y ahora su respuesta sí es esperanzadora: «Esta crisis ha de arrojar muchas otras lecturas, además de la económica, y una de ellas es reflexionar sobre cómo estamos formando a las nuevas generaciones».

Aurora Campuzano Écija

¿CÓMO FORMAMOS A LAS NUEVAS GENERACIONES?

«Creo que no les estamos formando bien, no es la generación mejor formada de España. Hay que promover una formación más integral, que incluya a la historia y a la literatura y a las humanidades en general y no solo formar personas para la técnica.»

«En definitiva, se ha hecho muy poco durante todos estos años por mejorar la educación y no debemos sentirnos orgullosos de lo que ha ocurrido. De hecho, mis alumnos universitarios ahora llegan mucho peor preparados de lo que llegaban cuando yo iniciaba mi docencia hace más de cuarenta años.»



Dirección escolar en la LOMCE

La autonomía de los centros educativos, en tanto que delegación de toma de decisiones y consecuentemente de responsabilidades, constituye uno de los factores que todos los estudios apuntan como favorecedor de la mejora de los resultados escolares. No obstante, los mismos estudios señalan que la autonomía podría ser contraproducente si no se establecen los oportunos mecanismos de rendición de cuentas, y si no existe un liderazgo que sea capaz de articularla.

Centrándonos en el modelo directivo LOMCE, hay que señalar rápidamente que lo que se nos propone no es un mero maquillaje, es un cambio tan en profundidad que modificará la estructura y las relaciones en los centros educativos públicos.

Así, y en primer lugar, resulta sorprendente, cuando no inaudito, que sea el director el competente para la elaboración y aprobación de los Proyectos Institucionales: Proyecto educativo, Proyecto de Gestión (incluye el presupuesto), las normas de funcionamiento y convivencia, y la Programación General Anual. Ni siquiera en los centros privados, concertados o no, el director tiene tal prerrogativa. Ante tal dislate, los dictámenes tanto del Consejo Escolar del Estado como del Consejo de Estado son suficientemente elocuentes.

Además, basándose presuntamente en informes internacionales como el publicado en 2008 por la OCDE «Mejorar el liderazgo escolar», articula una serie de procedimientos

claramente cuestionables a la luz del propio informe:

- No se profesionaliza la selección, al quedar esta en manos de la Administración, propiciando la afinidad política, el amiguismo o simplemente el clientelismo en el proceso, y posibilitando que entre la política partidista en un lugar en el que nunca debería estar: la Escuela.
- No existe la menor referencia al liderazgo compartido.
- No se observa nada que indique que el liderazgo debe centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza.
- Parece que la adquisición de habilidades para el desempeño queda limitada a un curso de formación previa.
- Tampoco se establecen medidas para profesionalizar el ejercicio al no considerar el puesto de manera específica en la plantilla de los centros: el director

seguirá siendo un profesor que, cuando no tenga clases, ejercerá el cargo.

Parece por tanto que, lejos de las recomendaciones internacionales, que permanentemente plantean la necesidad de un liderazgo educativo, la LOMCE se decanta por una dirección escolar de tipo burocrático-administrativo, personalista, básicamente un gestor designado por la Administración, con gran capacidad de decisión y con poca o nula necesidad de rendir cuentas, salvo a la Administración, que va a ser en última instancia quién lo va seleccionar, y que en todos los lugares del mundo (incluido el nuestro) ha fracasado.

Cambiarán la estructura y las relaciones en los centros educativos

Las diferencias entre el gestor y el líder son notorias. Así, el gestor planifica, organiza, coordina, decide, controla, ejecuta... y su éxito se mide por los resultados. Mientras que el ejercicio del liderazgo educativo, sin duda más apropiado para los centros docentes, supone formular los fines y propósitos, impulsar el cambio y la mejora, gestionar expectativas, canalizar el conflicto, revisar los valores y redefinir el proyecto; con lo que el éxito es el resultado de una tarea colectiva.

José Antonio Martínez Sánchez



Matemáticas en la LOMCE

Matemática deriva del griego antiguo y significa conocimiento. Tal vez por ese motivo, las Matemáticas resultan esenciales y por ello sea una de las asignaturas clave. Constituyen también un lenguaje que permite describir la naturaleza y aprenderlo es la base fundamental para adquirir las competencias necesarias en otros ámbitos, como el científico y el humano.

Esto ha hecho que, al menos en cuanto a contenidos, la asignatura no se haya visto influenciada por el régimen político de cada momento, si bien ha sufrido variaciones que tienen que ver con las diferentes orientaciones pedagógicas dominantes en cada momento. Como muestra nos sirven las «new mathematics» con su teoría de conjuntos, y que todos los que de una forma u otra pasamos por ellas, todavía recordamos.

Sin embargo, en España no estamos muy sobrados de dichos conocimientos. Al menos, y según se recoge en los resultados de las pruebas de diagnóstico realizadas por la OCDE, las famosas PISA y PIAAC, los españoles se sitúan en un nivel de competencias matemáticas por debajo de la media de los países de la OCDE. Y aunque los resultados se pueden matizar, y un estudio en profundidad de los mismos cambia mucho las conclusiones apriorísticas, no cabe duda de que existe un problema con la cantidad de conocimientos realmente adquiridos y usados cotidianamente por los españoles. Otros dos problemas que se ponen de manifiesto en los resultados de estas pruebas son el escaso número de escolares excelentes y la baja cantidad de estudiantes que consiguen finalizar la secundaria post-obligatoria. Una sociedad moderna no puede permitirse el alto grado de «anumerismo».

Por ese motivo, y con el objetivo de poner en práctica planes capaces de paliar tal situación, diversas instituciones educativas están proponiendo medidas con mayor o menor tino. En el caso de la Comunidad de Madrid puso en práctica hace varios años experiencias que ahora se han visto implementadas en la LOMCE.

Más allá de la polémica creada por la ley, por el nulo consenso que ha tenido, o por algunas posiciones ideológicas de la misma, algunos de los cambios introducidos nos resultan familiares. Todos nos hemos enfrentado a las pruebas LEA (Lectura, Escritura y Aritmética) o CDI (Conocimientos y Destrezas Indispensables) en Primaria y Secundaria Obligatoria. También es posible desarrollar un Plan de Estudios propio en nuestro centro, posibilidad que se recoge en la orden 2774/2011 de la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid. Por eso no me ha resultado novedoso que ambas vías se implementen ahora en todo el territorio español.

En el actual enfoque, la enseñanza de las Matemáticas se orienta desde un punto de vista formativo y vehicular. Según se cita en el Proyecto de Real Decreto que establecerá el currículo básico de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato:

«Las Matemáticas tienen un carácter instrumental como base para el progreso en la adquisición de contenidos de otras disciplinas.[...] Las Matemáticas también contribuyen a la formación intelectual de los alumnos, lo que les permitirá desenvolverse mejor tanto en el ámbito personal como social.»

También se le añade una dimensión necesaria hoy en día, en un mundo en el que estamos rodeados de datos:

«La enseñanza de esta materia no debe desvincularse de su aplicación a la interpretación de los fenómenos sociales, por lo que además de centrarse en la adquisición del conocimiento de los contenidos de matemáticas y sus procedimientos de cálculo, análisis, medida y estimación

debe dirigirse hacia la adquisición de la habilidad de interpretar datos, seleccionar los elementos fundamentales, analizarlos, obtener conclusiones razonables y argumentar de forma rigurosa.»

Por una parte, se entiende que las Matemáticas contribuyen a la formación intelectual de los alumnos por su carácter altamente abstracto y, por otra, se las necesita por su utilidad, tanto el ámbito de otras ciencias, como por su capacidad para analizar e interpretar los fenómenos que nos rodean en un mundo extenso y globalizado.

EN LOS CICLOS EDUCATIVOS

En la etapa de Educación Primaria, la LOMCE modifica bastantes aspectos, desde la organización por cursos en lugar de los actuales ciclos, la separación de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, o la elección entre Religión y Valores Sociales y Cívicos. También incluye dos «Evaluaciones Individualizadas», una en el tercer curso y otra al finalizar la etapa. El resultado de la evaluación se expresará en niveles.

La asignatura de Matemáticas forma parte de las asignaturas troncales que, según marca la Ley, ocuparán un mínimo del 50% del horario; aunque serán las Comunidades Autónomas y los centros educativos quienes se encarguen de fijar el cómputo final. Recientemente, la Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid informó en una rueda de prensa que, de acuerdo con la LOMCE, el año que viene los alumnos de Primaria tendrían cinco horas semanales de Matemáticas.

En cuanto al currículo, todavía se encuentra en la fase inicial, pero la principal novedad es la inclusión en todos los cursos de todos los niveles educativos, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de un bloque de carácter transversal titulado «Procesos, métodos y actitudes en matemáticas». Según se lee en el proyecto de currículo:



«El bloque de «procesos, métodos y actitudes en matemáticas» es un bloque común a los dos cursos y transversal. Debe desarrollarse simultáneamente al resto de bloques de contenido y es el eje fundamental de la asignatura. Se articula sobre procesos básicos e imprescindibles en el quehacer matemático: la resolución de problemas, proyectos de investigación matemática, la matematización y modelización, las actitudes adecuadas para desarrollar el trabajo científico y la utilización de medios tecnológicos.»

La Educación Secundaria también sufre una reordenación de los ciclos. El primer ciclo constará de tres cursos escolares y el segundo ciclo de uno. Este último curso se orienta desde un punto de vista eminentemente propedéutico.

En los dos primeros cursos del primer ciclo, la asignatura de Matemáticas es una de las asignaturas troncales. En el tercer curso, el último del ciclo, se separa en dos «materias de opción». El alumno deberá elegir entre «Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas académicas» o «Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas». La primera opción está pensada para aquellos alumnos que deseen seguir estudiando Bachillerato, mientras que la segunda está diseñada para los que deseen estudiar Formación Profesional de Grado Medio. Esta elección no es vinculante de ningún modo, y permite a los alumnos cambiar de opción en el cuarto curso.

Si bien los nombres utilizados resultan bastante largos, evitarán la confusión actual con las Matemáticas A o B del cuarto curso de ESO. Todos los años, algunos profesores nos vemos en la necesidad de explicar a padres y alumnos que no se trata de cursar matemáticas de ciencias o de letras, sino más bien de matemáticas para Bachillerato o para Formación Profesional.

Después de cursar tercero, o en casos excepcionales antes, existe la

posibilidad de que el alumno estudie algún ciclo de la nueva Formación Profesional Básica. Tras los dos años del ciclo, si desea seguir estudiando, podrá incorporarse al cuarto curso o hacer otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio.

Los ciclos de Formación Profesional Básica, dentro del bloque de Ciencias Aplicadas, incluyen la asignatura de «Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional». Su currículo está todavía por determinar. También existe una asignatura de «Matemáticas Aplicadas» como materia voluntaria dentro de los ciclos formativos de grado medio.

Volviendo a la ESO, el cuarto curso constituye el segundo ciclo. Se articula en dos opciones, la de «Enseñanzas Aplicadas» y la de «Enseñanzas Académicas». El alumno elegirá libremente entre una de las dos opciones con independencia de lo elegido en el tercer curso.

En cada opción hay una asignatura diferente de Matemáticas, que forma parte de las troncales y que son continuación de las del tercer curso. El proyecto de currículo diferencia claramente los contenidos de una y otra opción y es la de enseñanzas académicas la que desarrolla más a fondo los contenidos necesarios para bachillerato, mientras que la de enseñanzas aplicadas afianza más los conceptos básicos necesarios para aplicar en los ciclos de Formación Profesional.

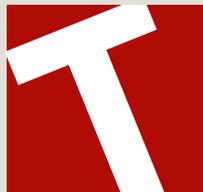
Otra de las importantes novedades que plantea la LOMCE es la «Evaluación Individualizada al final de la ESO». Los alumnos realizarán una prueba al terminar el cuarto curso en una de las dos opciones, con independencia de la opción cursada. Podrán presentarse aquellos que hayan aprobado todas las materias o tengan suspensas hasta dos materias que no sean, simultáneamente, Lengua y Matemáticas.

La superación de esta prueba con una calificación mayor o igual que 5 será obligatoria para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Aquellos que no superen la prueba, pero sí los cursos, recibirán una certificación oficial y podrán presentarse a futuras evaluaciones.

En lo que se refiere al Bachillerato, las modificaciones son menores. Se establecen tres modalidades de Bachillerato, el de Ciencias, el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y el de Artes. El Bachillerato de Ciencias tiene la asignatura de Matemáticas I y II como troncales. El Bachillerato de Humanidades y CC. SS., como su nombre indica, tendrá dos opciones: una de Humanidades, con la asignatura de «Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales» como troncal; y otra de Ciencias Sociales con el Latín como troncal. En un principio solo se contemplaba el Latín como troncal, dejando las Matemáticas como una optativa más. Pero tras la presión de numerosos profesionales de la educación, economistas, etc., el gobierno rectificó en el último momento, incluyendo las Matemáticas como troncal de opción.

Según el proyecto de Ley, ni «Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales» ni «Matemáticas I» cambian significativamente. Sí se modifica el currículo de Matemáticas II que incluye un bloque de Estadística y Probabilidad. Alargar el temario en segundo de Bachillerato resulta complicado, pero necesario, ya que los alumnos de Ciencias entran en las universidades con escasos conocimientos de Estadística.

En definitiva la LOMCE, más allá de polémicas, propone soluciones prácticas a las deficiencias de los alumnos en Matemáticas, e incluso Ciencias. Solo falta que la distribución de la carga lectiva asigne las horas suficientes para poder desarrollar los contenidos.



La competencia lingüística

En mis años de docencia –y ya sobrepaso los 45– he procurado siempre emplear en el aula y fuera de ella, en el trato con mis alumnos, una expresión lingüística correcta y apropiada, ajustada a las situaciones comunicativas –por simple cuestión de educación–, y dentro de un registro culto, pero ajeno a la pedantería; convencido de que la expresión vulgar –es decir, su envilecimiento– no ayuda a crear una mayor «cercanía» con respecto al alumno –falsa creencia muy extendida esta–, sino todo lo contrario: más bien le provoca un íntimo rechazo, porque desarbola su autoridad moral como docente, del que el alumno espera esa competencia lingüística necesaria para dignificar su trascendente labor educadora en la que debe asentarse. Porque, **¿qué credibilidad cabe esperar de un docente cuya lengua funciona mal?** Obviamente, ninguna.

Esta disquisición personal, a modo de introducción, tiene su motivación, porque, por ejemplo, la Universidad Rey Juan Carlos ya ha asumido, con carácter inmediato, el protocolo en virtud del cual es requisito imprescindible para cursar el Grado de Educación Primaria que los futuros alumnos hayan aprobado el examen de Lengua Castellana y Literatura en la Selectividad. Y, aunque esta exigencia parezca obvia –de hecho, la capacidad expresiva y la corrección idiomática es exigible a todo universitario, con independencia de la carrera que elija–, son muchas las razones que la avalan, ya sean de tipo académico y cultural, de índole social y educativa e incluso de carácter moral.

Empecemos reflexionando sobre algunas de las **razones de carácter estrictamente académico y cultural**. Quienes hemos participado en estos últimos años en la elaboración y/o corrección de las pruebas CDI (Conocimientos y Destrezas Indispensables, para alumnos de tercero de la ESO), de las pruebas PISA (*Program for International Student Assessment*: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, dirigidas a alumnos de 15 años, que suelen estar en cuarto de la ESO) y de la PAU (Prueba de Acceso a Estudios Universitarios, que se realiza una vez superado el segundo curso de Bachillerato) hemos tenido ocasión de

comprobar que un sector de la población escolarizada en los diferentes niveles educativos previos a la universidad exhibe una alarmante pobreza de vocabulario, no suele emplear las palabras más apropiadas al contexto lingüístico y a la situación comunicativa, y salpica sus escritos con abundantes errores ortográficos.

No es este ni el momento ni el lugar para explicar cómo se ha llegado a esta situación de falta de respeto hacia la expresión apropiada y correcta de bastantes alumnos –en la que convergen varias y muy complejas causas, entre las cuales figuran, sin duda, contenidos de dudosa funcionalidad y métodos de enseñanza/aprendizaje poco fiables pedagógicamente hablando–. Pero lo que es indudable es que quienes aspiran a ponerse en un futuro no muy lejano delante de unos alumnos para guiarles en sus primeros pasos de apertura al conocimiento de sí mismos y de la realidad en la que viven inmersos han de poseer una notable competencia lingüística, que viene conformada por aquel conocimiento teórico y práctico de la lengua que se manifiesta a través de un uso correcto y apropiado de sus estructuras básicas, lo que facilita una mejor relación social.

Y no es suficiente para poseer esta competencia lingüística el conocimiento intuitivo y práctico que se tiene

de Gramática –adquirido por la experiencia y la ejercitación espontánea a lo largo de los diferentes momentos y situaciones de la existencia–. Se necesita también el estudio de la Gramática en todos sus aspectos –la que contemplan los currículos oficiales no universitarios–, lo que implica realizar un esfuerzo intelectual para entender y reducir a esquemas lógicos los fenómenos lingüísticos. Y así, desde este enfoque teórico-práctico, se puede afrontar la educación en el lenguaje; porque una lengua es algo así como un ser vivo en continua ebullición, con estructuras inestables y cambiantes, que son las que deben emplear con corrección los hablantes. Ya habrá ocasión, en la etapa universitaria, de ir aumentando la propia competencia lingüística para garantizar un mejor ejercicio profesional.

No nos parece razonable pretender acceder a determinadas carreras sin, al menos, ese «dominio respetuoso» del instrumento comunicativo de intercomprensión que es la propia lengua. Ni tampoco acabarlas sin el convencimiento de que todo docente es, ante todo, maestro con la suficiente formación en la lengua que exhibe ante sus alumnos, como síntoma de su nivel cultural y de su compromiso social. Solo como objetivo dato anecdótico –y sin ánimo de establecer estériles debates políticos que nos aparten de lo esencial, ni conexiones conceptuales demagógicas con lo que venimos defendiendo–, queremos recordar aquí que, en noviembre de 2011, algo más de 14.000 aspirantes se presentaron a las oposiciones de maestro convocadas por la Comunidad de Madrid, para cubrir las 489 plazas ofertadas. Se incluía en ellas una prueba común con la que se pretendía comprobar la formación científica de los candidatos, prueba que contaba con preguntas de conocimientos –de un nivel equivalente a sexto curso de Primaria– sobre los contenidos establecidos en el Decreto 22/2007, de 10 de mayo (BOCM de 29 de mayo) por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo



de la Educación Primaria. Según los datos publicados dos años después por la Consejería de Educación, suspendieron aquel examen el 86% de los aspirantes. En la Comunidad Valenciana fueron entonces 2.952 los opositores que optaban a 80 plazas de Magisterio, pero desconocemos si hay datos sobre los niveles demostrados.

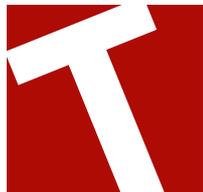
Hablemos ahora de **razones sociales y propiamente educativas** para reclamar al menos una simple nota de aprobado a quienes quieren acceder al Grado de Primaria. No hace falta acudir a la autoridad de quien fue nuestro maestro de Psicología –el admirado académico José Luis Pinillos– para reafirmarnos en ciertas ideas nunca trasnochadas: la capacidad intelectual innata del ser humano se desarrolla en razón del bagaje cultural que va adquiriendo como resultado de su educación; por lo tanto, están en condiciones de exhibir un mayor rendimiento intelectual –en este caso en la PAU, por muchos defectos que como a cualquier examen pueda atribuírsele en su concepción y desarrollo– quienes posean una mayor cultura, cuyo valor –dicho sea de paso– es primordial en el armónico desenvolvimiento de las capacidades cognitivas y, también, para la eliminación de muchas de las

barreras que algunos sectores de la sociedad pretenden levantar –y de ahí que con el cultivo de la inteligencia los individuos vayan alcanzando las metas a las que su propio esfuerzo intelectual les hace acreedores. Traemos a colación estas reflexiones porque hemos de aceptar el hecho de que, en un adulto, pensamiento y lenguaje aparecen interrelacionados hasta tales extremos que no son posibles el uno sin el otro –el pensamiento no puede terminar de integrarse sin el lenguaje (cf. Lev Semienovich Vygotsky: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2012)–. Porque de igual manera que «quien mal habla, mal escribe» –el rigor ortológico debe presidir la forma de hablar como garantía previa de la corrección ortográfica, ya que conculcar las más elementales normas de prosodia dificulta gravemente el progreso ortográfico–, «quien mal escribe, mal piensa». Aunque el contexto fuera diferente, ya lo decía Millás cuando criticaba algo incomprendible en la informática: que se le obligue a uno a escribir mal. «No sabe uno cómo explicar que escribiendo mal es imposible pensar bien. Pero quizá lo que se esconde tras las órdenes del todo junto, sin acentos, sin mayúsculas, sin sintaxis, se resume en esta otra: sin pensamiento, por

favor. [...] Pero sin pensamiento, por rudimentario que sea, no se puede levantar ni una modesta construcción de Lego; mucho menos un cúmulo de saberes desde los que alcanzar el cielo.» (Cf. Juan José Millás. «La torre». Diario El País, 30-X-1998).

Insistimos, pues, en que entre lenguaje y pensamiento existe una relación recíproca: este hace a aquel en la misma medida en que aquel hace a este. Además, el ser humano se justifica a sí mismo en su condición de tal, tanto más cuanto mejor conoce su lengua y la usa con mayor corrección y propiedad, conocimiento y uso que dignifican su propia humanidad. (Cf. Pedro Salinas: «El hombre se posee en la medida que posee su lengua». En «Defensa del lenguaje». De *El defensor*. Madrid, Alianza Editorial, 1983, págs. 282-283).

Lo señalábamos antes. Acceder a la universidad para cursar el Grado de Primaria requiere cierto nivel de madurez intelectual que el empleo del lenguaje se encarga de manifestar, y a cuyo desarrollo han debido contribuir los currículos normativos de Lengua Castellana y Literatura de la ESO y el Bachillerato. Por ello, los alumnos han de dominar contenidos que ya no tratarán en su etapa



Tema de estudio

universitaria, y sobre los que se asentarán otros. Y no solo conocimientos lingüísticos, sino también literarios. No se puede aspirar a ser universitario – sea cual fuere la rama del saber que aborde en sus estudios– sin haberse acercado a las obras fundamentales de nuestra historia literaria, unos textos que han de formar parte de su acervo cultural; porque, en caso contrario, se enfrentarán, en sus futuras lecturas universitarias, a «signos sin significancia», y al riesgo de «leer por los sentidos pero sin sentido» –como diría Salinas–; y ello sin contar con que el mundo de la Literatura no puede quedar al margen de una educación integral que persiga el *aprender a ser*. En su día, serán estos alumnos quienes proporcionen a los suyos textos con indiscutibles valores recreativos, artísticos y formativos, que les permitan el enriquecimiento de sus vivencias personales y la estimulación de su sensibilidad, del sentido estético, de la capacidad crítica y creativa e, incluso, de la dimensión espiritual. Las carencias culturales que puede sacar a la luz un simple suspenso en «Selectividad» en un área tan sensible como es la de la Lengua Castellana y Literatura son de tal magnitud que los alumnos afectados, aun cuando tuvieran aprobada globalmente

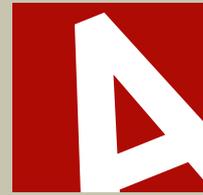
la PAU, habrían de replantearse, al menos por el momento, sus futuras expectativas profesionales. Porque ni que decir tiene que los niños pequeños conviven muchas horas en el aula con unos maestros cuyo lenguaje –y a través de él, el de sus propias actitudes vitales– es el punto de partida y modelo de referencia para ir construyendo «su propio yo». Tremenda responsabilidad esta, la de enseñar a los alumnos a que aprendan a ser ellos mismos, sin duda el más difícil de enseñar de todos los contenidos, y para el que se necesita una sólida formación.

Y aludíamos también a **razones de índole moral** –llamémoslas así– para reclamar el aprobado previo al acceso al Grado de Primaria. Porque con 18 años cumplidos, cualquier persona que se diga civilizada ha de ser respetuosa con su lengua –conocer mínimamente los entresijos de su funcionamiento– y emplearla debidamente, como una manifestación más de su propia dignidad espiritual. Convenimos, con Pedro Salinas, en que *no es permisible, a una sociedad con un cierto nivel cultural, dejar su lengua sin impulso, sin*

dirección y sin control, y de ahí que todos debamos estar pendientes de su buen uso, como valioso instrumento de intercomprensión entre sus hablantes. Bienvenidos, pues, a la universidad aquellos que están en las mejores condiciones de cursar el Grado de Primaria. Antes de que se quieran dar cuenta –*tempus fugit*– se habrán convertido en profesionales de la Educación –con mayúscula–, y tendrán por delante la honrosa tarea de ayudar –con las familias– en la instrucción y educación de unos niños que constituirán en su día el relevo generacional; que es una manera silenciosa de contribuir a la consecución de una sociedad más culta y, por tanto, más crítica y, por tanto, más libre y solidaria. Y si sobreviene el desánimo frente a lo ingente de la empresa –a todos no ha sucedido en algún momento–, aferrémonos a la utopía vital quijotesca: «¿Hay encantos que valgan contra la verdadera valentía? Bien podrán los encantadores quitarme la ventura, pero el esfuerzo y el ánimo, será imposible». (Cf. Miguel de Cervantes: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Segunda parte, capítulo XVII).

Fernando Carratalá Teruel





100 años de la Gran Guerra. 1914-1918

En septiembre de 1914, tras la invasión alemana de Bélgica, la élite cultural y científica alemana redactó el Manifiesto de los 93. Finalizaba con una llamada al lector «*¡Ten fe en nosotros! Creemos que vamos a llevar a cabo esta guerra hasta el final como nación civilizada... En ello empeñamos nuestro nombre y nuestro honor*». Aún hoy estremece la lista de firmantes, extendiendo la Guerra más allá del ámbito militar hasta toda la sociedad europea.

Un grupo de historiadores británicos firmaron un contra-manifiesto, *'Why we are at war'* en octubre, al que 22 rectores de universidades alemanas respondieron denunciando las acusaciones realizadas contra Alemania, y al que siguió otro manifiesto posterior, firmado por 3.016 profesores universitarios. En noviembre, la Academia Francesa criticaba el supuesto

monopolio germano del saber y exaltaba la aportación latina a la cultura. Y el 20 de junio de 1915, 352 profesores de enseñanza superior francesa firmaron la *'Petition des intellectuels'*, a favor de la lucha nacional.

Y es que también nosotros no debemos olvidar que la locura de 1914 –buscando en la guerra solución a los problemas– encontró apoyos sociales importantes en el mundo de la enseñanza y el saber. Reflexionemos, pues, de la mano de los autores de este Encarte sobre las causas del conflicto, y el impacto que provocó en las armas y estrategias en unos tiempos en los que el papel de los nacionalismos contrajo una clara responsabilidad en el desencadenamiento y, sobre todo, mantenimiento de la Gran Guerra. **Una lección que no debemos olvidar los europeos y, muy especialmente, los españoles de 2014.**

Entre lo antiguo y lo moderno: la Gran Guerra desde una consideración militar

Para bien o para mal, lo cierto es que la Guerra del 14 trastornó la sociedad mundial en todos los aspectos, desde el terreno político (desmoronamiento de los principales Imperios europeos), económico (pérdida de la hegemonía económica del Viejo Continente) y cultural, hasta el –evidentemente– militar. Sin minusvalorar los otros factores que se vieron profundamente alterados por el paso de la guerra, lo cierto es que centraremos toda nuestra atención en valorar el *shock*, la influencia de la Gran Guerra, en el ámbito militar.

Podríamos limitarnos a enumerar el conjunto de innovaciones que la Primera Guerra Mundial trajo consigo, como la aparición de nuevas armas más eficaces en el arte de matar y la posterior aplicación de las mismas sobre la táctica y estrategia militar de los distintos contendientes. Este hecho es absolutamente innegable. Por tanto, sería conveniente analizar de forma somera *lo nuevo, lo moderno*, que aportó al mundo bélico la Gran Guerra. De esta forma, se introdujo por vez primera en la historia planetaria el empleo de armas químicas, que son, junto a las armas nucleares (desarrolladas en la Segunda Guerra Mundial), las que, a día de hoy, más terror despiertan a la humanidad, precisamente por las consecuencias aciagas que para esta, de su uso, puede sustraerse. Siguiendo esta línea, armas como el lanzallamas, el carro de combate o

el uso del arma aérea con funciones específicamente de combate serían las que, a la postre, introdujesen el hecho bélico predominante en el siglo XX, basado en una total deshumanización de la guerra, en gran parte provocada por los avances tecnológicos.

Y es que la infantería combatiente contó con el desarrollo de una industria bélica sin parangón, en comparación con las guerras precedentes. Como consecuencia de esto, en primer lugar, se consolidaron y perfeccionaron armas ya existentes antes del conflicto, como la ametralladora (destacada protagonista en la posterior guerra de trincheras, al igual que la granada de mano; la más famosa es la *Stielhandgranate* alemana) y el fusil semiautomático de cerrojo (destacando el *Lebel* francés, el *Lee Enfield* británico, el ruso *Mosin-Nagant*, el americano *1903 Springfield* y el celeberrimo *Mauser Gewehr 98* alemán), muchos de los cuales –con pequeñas modificaciones– se utilizarían de nuevo entre 1939 y 1945. La precisión de estos nuevos fusiles, su mayor alcance efectivo, junto a la estabilización del frente, hizo que surgiese la figura moderna del francotirador. Debido a esto, nació la necesidad de potenciar cada vez más la mimetización del soldado respecto al terreno en el que se combatía, por lo que, a partir de 1916, comienza a introducirse a gran escala el uso del camuflaje entre la infantería.



En cuanto a la artillería, aparecieron piezas de una enorme variedad de calibres que han pasado a la posteridad –como el mítico *Gran Bertha* y el mortero de trinchera *Minenwerfer* alemán o el soixante-quinze francés–, los relatos posteriores de los soldados que hubieron de enfrentarse a la locura que suponía ser bombardeado por estos cañones nos permite aproximarnos someramente a las vivencias de estos;

«Minuto a minuto, en nuestra trinchera, el diluvio de fuego aumenta. Los árboles son arrancados, la tierra vuela hacia todas partes. Un humo agrio nos agarra la garganta. Con cada ráfaga que pasa el cuerpo se encoge, los nervios se contraen y la respiración se hace más corta, más agitada [...]».

En cuanto a la guerra naval, el *Pre-Dreadnought* y su versión más desarrollada –el *Dreadnought*– se erigieron como el principal buque de la guerra; sin embargo, serían desplazados por una nueva modalidad de guerra, la submarina. A pesar de que el submarino no fue desarrollado durante este conflicto –algunos prototipos primitivos fueron utilizados en la Guerra de Secesión Americana–, no sería hasta el estallido de la Gran Guerra cuando la concepción de guerra submarina como tal surgiese. Sirva de ejemplo el caso de los míticos *U-Boat* alemanes, los cuales llevaron a cabo una amplia campaña de guerra submarina a lo largo de todo el globo, con decisivos resultados –unión de EEUU a las potencias de la Entente–. Debido al elevado número de navíos hundidos por los submarinos alemanes, los aliados comenzaron a desarrollar armas defensivas contra estos, tales como las llamadas «cargas de profundidad» o las minas submarinas.

Por último, las innovaciones y mejoras introducidas en la práctica militar no solo se centraron en el desarrollo de nuevas armas, sino también en otras actividades fundamentales para el mantenimiento de los ejércitos combatientes, pero tradicionalmente consideradas como secundarias por el gran público. Estamos hablando de la logística y el desarrollo de la medicina de campaña (reconocimiento de enfermedades neuróticas asociadas al combate, introducción de las transfusiones sanguíneas) los cuales y como no podía ser menos, fueron alcanzando un amplio nivel de organización y desarrollo que permitiría poner en marcha una máquina militar monstruosa, como es un ejército moderno.

EL SIGLO XIX EN LA GRAN GUERRA

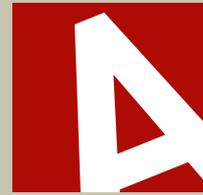
Como hemos visto, la Primera Guerra Mundial sirvió para abrir el camino de las características propias de la guerra moderna, cuyos ecos aún perduran a día de hoy. Debido a esto, cuando se procede al estudio de la misma, se puede tener la tentación de caer en la mera exaltación de las novedades y cambios –en nuestro

caso, centrados en el mundo bélico– sin tener en cuenta otros factores, tales como la mentalidad y la visión de hacer la guerra presentes en el momento en que estalló el conflicto, los cuales, sin duda alguna, enlazarían la Guerra del 14 con otros conflictos armados del siglo anterior, incidiendo la experiencia extraída de estos, a la hora de encarar las operaciones militares. Tal y como defiende, el general Felipe Quero Rodiles en su obra *Historia Militar de la Primera Guerra Mundial* (Ed. Sílex), «la afirmación, de que es un error persistente iniciar la próxima guerra con las teorías y técnicas de la anterior, es rotundamente falsa».

Debido a esto, sí tenemos en cuenta lo expuesto anteriormente, la PGM podría considerarse *mutatis mutandis* como el último gran canto del cisne del modelo y el arte de hacer la guerra del siglo XIX.

Estas influencias decimonónicas pueden apreciarse en varios aspectos fundamentales, a saber:

- **Mentalidad de los Estados Mayores.** *Los distintos oficiales que conformaban los Estados Mayores de los ejércitos contendientes, tenían una visión completamente distorsionada de lo que sería la guerra, así como de la correcta forma de proceder ante la misma. En primer lugar, consideraban que la guerra sería de una duración muy corta, a lo sumo meses. Por otro lado, a pesar de la distancia temporal, el propio Napoleón hubiese podido reconocer en el campo de batalla los uniformes de las unidades y las tácticas que estas empleaban, ya que, durante los primeros impases de la guerra –hasta bien entrado el año 1916–, la infantería avanzaba sobre las posiciones enemigas totalmente al descubierto, casi en formación y con la bayoneta calada. Incluso, tal y como relataba Georges Blond en su libro *La Batalla de Verdún* (Inédita Editores 2008), los soldados –en este caso alemanes– cargaban contra sus enemigos entonando himnos y marchas militares. Esto explica la enorme cantidad de bajas existentes desde los mismos comienzos de la guerra. Estas tácticas anticuadas facilitaban dichas masacres, ya que los soldados, cuando salían al descubierto, eran presas fáciles del fuego enemigo. En cuanto a la uniformidad, esta bebía directamente de las influencias del siglo anterior. El ejemplo más claro es el colorido uniforme francés del principio de la guerra, el cual hacía que sus hombres fuesen literalmente cazados por los francotiradores alemanes, ya que no les permitían enmascararse con el terreno. Asimismo, el mítico Kepi francés –confeccionado en tela– y el Pickel haube alemán –elaborado en cuero– no ofrecían, ni de lejos, la protección necesaria a sus soldados ante los frecuentes (y mortales) impactos en la cabeza, que recibían ora de la metralla, ora de una bala enemiga.*



- **Importancia de la Caballería.** La Primera Guerra Mundial fue un conflicto principalmente hipomóvil. El papel del caballo, en cuanto al transporte de heridos, municiones y demás enseres, se demostraría vital. Las enormes cotas de mortalidad entre los equinos –entre 4 y 8 millones– son un ejemplo de la desprotección a la que estos animales se veían sometidos. No sólo la artillería o las armas de fuego provocaban bajas entre ellos, sino que también el empleo de gases tóxicos –tuvieron que desarrollarse máscaras antigás especiales para ellos– se convertirían, en una de las principales causas de defunción.

Inicialmente, la caballería estaba llamada a jugar un papel fundamental dentro del planteamiento ofensivo de ambos bandos –Entente y Triple Alianza–. Asimismo, en 1914, aún poseía un gran espíritu elitista, de prestigio social, dada su dilatada tradición militar. Sin embargo, nada de esto serviría ante la vulnerabilidad de las unidades de caballería frente a las nuevas armas desplegadas por las unidades de infantería enemigas que, junto con la aparición, en última instancia, del carro de combate, permitirían la caída en desgracia de este milenario cuerpo. Pero no por ello –como ya dijimos– el empleo del caballo dejó de jugar un rol muy importante durante la guerra. Sería tras la conclusión de esta cuando progresivamente, los regimientos de caballería fueran siendo sustituidos por regimientos mecanizados, y dieron paso así a la «caballería» del siglo XX. Por otro lado, dentro de la vertiente humana de la guerra, los soldados quedaban muy ligados a sus caballos, en un intento de escapar de la realidad aterradora a la que se enfrentaban. Como ejemplo de esta relación de amistad que se daba entre caballo y jinete, sirva el libro escrito por el General canadiense Jack Seely sobre sus peripecias en la guerra a lomos de su caballo «Warrior» [Guerrero].

- **Énfasis en la Ofensiva.** Si algo caracterizaría la actitud general de los mandos militares de aquella época, era su creencia ciega en la ofensiva. Esta se basaba en una interpretación errónea de las enseñanzas de Von Clausewitz, de tal forma que, según Liddel Hart, Clausewitz, al mostrar la batalla como única actividad de la guerra, había eliminado la importancia de la estrategia, reduciendo así

Fuente: www.unapicaenflandes.es

el arte de la guerra al mero exterminio, al choque entre «masas humanas», incitando por tanto a los generales a buscar cuanto antes la batalla, la ofensiva, sin tener en cuenta si las circunstancias eran propicias –estratégicamente hablando– o no.

A parte de Von Clausewitz, los mandos militares de aquella época estaban tremendamente influidos todavía por las Guerras Napoleónicas. No sería hasta el desastre del Somme, cuando comprendiesen que las cargas frontales de infantería sobre posiciones enemigas estaban abocadas al más absoluto de los fracasos, y solamente se conseguía aumentar las listas de bajas. Y es que la ofensiva era la única actitud estratégica plausible de cara a la guerra. Cualquier general que decidiese adoptar otras alternativas, como un planteamiento más defensivo, corría el riesgo de ser desprestigiado y sustituido por otros oficiales más agresivos –tal y como le sucedió al mismísimo Pétain en Verdún.

- **Visión de la Guerra.** Cuando estalló la Primera Guerra Mundial, la población de los distintos países implicados se volcó –quizás con la ligera excepción del Imperio Ruso– en el esfuerzo bélico de sus naciones. Miles de hombres se presentaron como voluntarios para «cazar unos boches» o quizás unos «tommies», dependiendo de su lugar de procedencia. Muchos de estos hombres no eran más



que adolescentes, los cuales, con el consentimiento de sus padres y el beneplácito implícito de las autoridades, falsearon su edad para marchar a la guerra. Muchos de estos voluntarios se enrolaron por muy diversos motivos. Había quien verdaderamente creía en la propaganda oficial, la cual propagaba la idea del carácter defensivo del conflicto, y era este una lucha a vida o muerte en la que se jugaba, por tanto, la supervivencia de la propia nación. Otros tantos decidieron enrolarse con el objetivo de no ser tachados de cobardes por vecinos y familiares –en Inglaterra, aún las mujeres entregaban plumas blancas a los hombres que actuaban con cobardía–, y algunos vieron en la guerra simplemente, la posibilidad de vivir aventuras. El inicio del conflicto provocó que en muchas capitales europeas se viviese un éxtasis nacionalista, y se llegó casi al paroxismo, con miles de personas alegres porque por fin iban a resolver sus diferencias nacionales por medio de la guerra. Precisamente esta concepción del hecho bélico, como único medio de resolución de conflictos entre países, era una visión que brotó en el siglo XIX y que explica, junto con otros factores, por qué la guerra gozó de tanto apoyo popular –al menos en un principio.

EN CONCLUSIÓN

Evidentemente, la Primera Guerra Mundial no puede ser considerada como una mera prolongación del arte de

hacer la guerra presente en el siglo XIX. Sin embargo, tampoco puede ser excluida la influencia e importancia que sobre esta tendría. Podemos decir que la Gran Guerra fue un gran conflicto bisagra entre dos mundos totalmente diversos –siglo XIX y XX–, pero demasiado cercanos para ser incompatibles entre sí. Así, y solo de esta forma, una de las guerras más devastadoras de la humanidad puede ser mejor comprendida a cien años de su comienzo.

BIBLIOGRAFÍA

- Astorri, Antonella; Salvadori, Patrizia (2002): *Atlas Ilustrado de la Primera Guerra Mundial*, Madrid, Susaeta. Blond.
- Georges (2008): *La Batalla de Verdún*, Barcelona, Inédita.
- Gilbert, Martin (2003): *Atlas Akal de la Primera Guerra Mundial, la Historia Completa*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- Quero Rodiles, Felipe (2009): *Historia Militar de la Primera Guerra Mundial: De la Trincheras al Carro de Combate*, Madrid, Sílex Ediciones.
- De Vergara, Evergisto: «La Naturaleza, la Conducta y el Propósito de la Guerra» IEEBA p.13.

José M^a García Núñez





La Primera Guerra Mundial: el debate historiográfico 100 años después

El 3 de agosto de 1914 estallaba de nuevo una guerra en Europa. Lo que parecería que sería una más de las constantes contiendas europeas acabó convirtiéndose en una guerra mundial que se prolongó más de 4 años y que dejó millones de fallecidos, mutilados o desapa-

recidos. Se la denominó en su momento la Gran Guerra pues se creía que haría imposible todos los posteriores conflictos bélicos; sin embargo, con lo único que acabó fue con Europa y con su posición dominante en el mundo, en detrimento de otras naciones como Estados Unidos.

La Primera Guerra Mundial fue el acontecimiento histórico más importante desde que en 1789 tuviese lugar la Revolución Francesa, puesto que no solo produjo mutaciones militares sino un gran cambio en las mentalidades, al potenciar los nacionalismos y dar lugar a procesos revolucionarios, como el ruso. También allanó el camino para que, posteriormente, con la Segunda Guerra Mundial, se produjese la desaparición definitiva de los viejos imperios y de la descolonización, lo que abrió una nueva época tanto política como social. Por último, hemos de mencionar que en esta contienda mundial tuvo lugar el primero de los grandes genocidios del siglo XX, el armenio. Cerca de cumplirse el centenario de esta emblemática fecha, nos encontramos todavía con un problema sin resolver, ¿de quién fue la principal responsabilidad? El debate historiográfico es inmenso y muy complejo de analizar.

Para comprenderlo hemos de saber cuáles son las principales líneas historiográficas que han generado una numerosa bibliografía acerca del comienzo de dicha contienda. Encontramos numerosas posiciones a destacar, pero las principales serían dos: la tesis de la responsabilidad compartida y la tesis de la culpabilidad única. Estas han sido las dos primordiales líneas de estudio sobre el inicio de la Gran Guerra, y han dado lugar a un largo debate que posteriormente tras la segunda contienda mundial, se intensificó, y que continúa en nuestros días.

EL DEBATE HISTORIOGRÁFICO

Desde el comienzo, el mundo de la investigación estuvo muy marcado por lo que ocurrió. Durante el periodo de entreguerras (1919-1939) los historiadores franceses compartieron la opinión de su Gobierno señalando que la potencia culpable de la guerra había sido Alemania. Un claro ejemplo de esta ideología sería la obra de C. Bloch y P. Renouvin. Estos historiadores defendieron que Alemania impulsó su pangermanismo, la imposición de su cultura y forma de vida y, para lograrlo, el único método lógico era la guerra, por lo que afirmó que la política, la sociedad, la ciencia y la defensa alemanas

estaban orientadas hacia el conflicto inevitablemente. No obstante, debe tenerse en cuenta el precedente de la Guerra Franco-Prusiana de 1870-71 y cómo esta marcó profundamente el carácter patriótico francés.

Otros historiadores –H. Barnes y E. Branderburg– comenzaron a analizar no solo a los alemanes, sino el papel jugado por otras potencias, como Rusia y Francia. En el caso del Imperio de los zares, subrayaron la rápida movilización de su ejército, además del impacto político que, en 1905, había producido su derrota en la guerra ruso-japonesa, humillante para un Imperio como el ruso el cual en el pasado había ostentado un gran poder y deseaba recuperar aquella gloria. Su participación en la Gran Guerra, además, tuvo unas graves consecuencias políticas, como fueron la revolución de 1917, la guerra civil (1918-1920) y la aparición de la URSS. Por ello, un nutrido grupo de historiadores defendieron la tesis de la corresponsabilidad rusa, ya que Moscú necesitaba una victoria gloriosa para lograr la unión de su pueblo y restaurar el sentimiento patriótico prozarista. En el caso de Francia, el peso del gran trauma nacional –Alsacia y Lorena las cuales se integraron desde 1871 en Alemania tras la guerra franco-prusiana– impactó en la formación de un nacionalismo restaurador y en un resentimiento social. Algunos historiadores se preguntaron si estos sentimientos de revancha de Rusia y Francia condujeron a la guerra, hasta qué punto nublaron la vista de los dirigentes y aumentaron su militarismo y un ultrapatriotismo que no midió las consecuencias de un enfrentamiento.

Por otro lado, encontramos a historiadores que defendieron la tesis de responsabilidad colectiva o culpabilidad compartida: la mayoría de los gobiernos participaron en la responsabilidad principal de esta guerra y cada uno hizo su peculiar aportación para llegar a ella. Sería el caso de Wilson, el presidente norteamericano en aquellos momentos, que afirmó que la diplomacia secreta y la codicia de las potencias condujeron principalmente al conflicto. Lloyd George, el entonces primer ministro británico, argumentó que las naciones



se deslizaron hacia la guerra sin prever sus consecuencias, aunque no existió una clara voluntad bélica en ninguna de las partes, y concluía, en síntesis, que la situación se fue de las manos a las naciones y que sus Gobiernos perdieron el control, animados por un optimismo militar excesivo.

Conforme avanzó el siglo XX, esta tesis de la culpabilidad compartida fue cobrando fuerza. Por ejemplo, el historiador alemán Gerhard Ritter habló del «curso inevitable de las declaraciones de guerra», e indicaba que los orígenes de la contienda se encontraban en una peligrosa combinación formada por un manejo deficiente de las crisis políticas, una carrera armamentística y unos planes militares a largo plazo de todas las potencias europeas. Ritter argumentó que los líderes civiles fueron fuertemente influidos y manipulados por los militares, y concluía que no había razón para creer que los alemanes no desearan la paz. Décadas más tarde, Hobsbawm, perteneciente a la escuela marxista, planteó que «El origen del conflicto se halla en el carácter de una situación internacional cada vez más deteriorada, que fue escapando progresivamente al control de los gobiernos». Por ello, prácticamente hasta nuestros días, estas serían las dos tesis fundamentales sobre los orígenes de la Gran Guerra.

REFLEXIÓN EN PLENA RECONSTRUCCIÓN EUROPEA

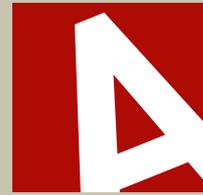
En el periodo que transcurre entre 1950 y 1970 se produjo un cierto cambio en la mentalidad europea, que afectó a su reflexión sobre el pasado. En 1951 tuvo lugar un encuentro franco-germano de historiadores sobre la Primera Guerra Mundial, cuyas conclusiones acep-

taron que no hubo un deseo, una voluntad premeditada por parte de los gobiernos europeos de 1914 hacia la guerra. Hemos de tener en cuenta el momento que vivían, acabada la Segunda Guerra Mundial, arrasada Europa y en medio de la Guerra Fría; momento en el que surgieron instituciones europeas de colaboración entre naciones que, en el pasado, habían sido enemigas, como la Comunidad Económica del Carbón y el Acero (CECA). Esos tiempos de acercamiento pacífico facilitaron una cierta revisión de las tesis sobre la Gran Guerra. Sin embargo, conforme se construían las dos Alemanias –RFA y RDA–, se procedió a una revisión de la identidad histórica germana, en la que se encuadra la obra un historiador alemán, Fischer, que señaló nuevamente la culpabilidad del Gobierno alemán, justificando la división de Alemania en la posguerra, la «protección» por parte de otras potencias y la tutela permanente de estas. Fischer apoyó sus tesis en la clara voluntad de dominación europea por parte de Alemania en 1914, en su deseo de lograrla a través de la guerra como demostró la elaboración del plan Schlieffen, con lo que se creó una red de condiciones que estallaron en aquel verano.

Para I. Geiss, la Weltpolitik (política mundial) resultó clave para entender los acontecimientos que llevaron a la Gran Guerra. Esta política germana acabó con el plan de Bismarck de conceder la hegemonía naval y colonial a Gran Bretaña, mientras Alemania construía su preponderancia continental. La ruptura de este equilibrio, a partir de 1890, se produjo por las ansias de expansión del emperador y de la nueva clase política germana, que reclamó una posición mundial al nivel de las grandes potencias. Por su parte, los estudios de J. Kocka, A.



Meyer y S. van Evera analizaron el papel de las élites alemanas que fomentaron políticas agresivas para contener reformas sociales e impedir el ascenso de los socialdemócratas al poder. Apuntaron en sus estudios que la clase dirigente de Austria-Hungría hizo lo mismo para frenar la destrucción interna del imperio, pues en 1914 ese mosaico de culturas era un polvorín político con numerosas regiones y nacionalidades que solicitaban mayor autonomía. No obstante, la entrada de Viena en el conflicto hubiera resultado imposible sin



«el cheque en blanco» de Berlín en aquel verano.

Todas estas teorías consolidaron la causa única alemana, ya sea por política externa, interna, militarmente, políticamente, etc. En posición a la misma podemos mencionar a otros autores, como R. Evans o D. Blackbour, que valoraron el cálculo equivocado británico en política exterior, que afianzó la guerra como respuesta a la decadencia descolonizadora y al eclipse económico. Para A. Taylor, Alemania creía que Gran Bretaña no iría a la guerra y que sería neutral, puesto que sabía de sus crisis internas y sus dudas ante la situación europea. La última experiencia bélica de Inglaterra había sido la guerra de los bóers en la que los británicos sufrieron derrotas, aunque ganaron el conflicto, y fueron conscientes del final de la gloriosa época victoriana. Muchos observadores extranjeros presentes en dicho conflicto comenzaron a observar los cambios y problemas del ejército británico, por lo que los alemanes confiaron en que Inglaterra no estaba preparada para la guerra. Sin embargo, la política exterior británica confió en frenar la decadencia mediante el recurso bélico, al derrotar a un enemigo exterior para fomentar el sentimiento patriótico y la unidad social.

ÚLTIMAS APORTACIONES DEL SIGLO XX

Desde la década de los 90 hasta la actualidad el debate ha cambiado, condicionado por hechos como la caída del Muro de Berlín, el proceso de unificación de Alemania y la desaparición de la URSS; hechos que facilitaron el revisionismo histórico sobre la Primera Guerra Mundial y el papel de las potencias centrales. Hasta ese momento, los historiadores creyeron encontrar las respuestas a sus preguntas en el estudio de la política y la economía, pero, a partir de entonces, comenzaron a destacar la importancia de la cultura y de su influencia en los acontecimientos previos a 1914. Empezaron a analizarse las corrientes intelectuales de la época que favorecieron la creación de un ambiente prebélico, tan importante que, en el caso de Gran Bretaña, al comienzo de la guerra el ejército se nutrió solo con voluntarios y en Rusia se aceptó la guerra como una catarsis polítocultural. ¿Hasta qué punto tuvo responsabilidad el darwinismo político,



donde los más fuertes han de imponerse a los más débiles para lograr la supervivencia/supremacía? Para algunos historiadores, esta mentalidad estuvo en relación con las políticas de prestigio, de fuerza, que desembocaron en el imperialismo y en la guerra. También resulta importante analizar el papel de los diversos nacionalismos europeos y las políticas estatales para movilizar a la sociedad a través de la propaganda, tanto para animar a la guerra como para mantener la moral en la victoria, una vez transcurridos varios años. Por todo ello, encontramos cómo, a día de hoy, el debate estaría más enfocado hacia una responsabilidad compartida y con múltiples factores que a una culpabilidad basada en una única nación o en una única causa.

José Enrique Colombo Mondéjar

BIBLIOGRAFÍA

- Bosenberg, Luis: «Las Guerras Mundiales: problemas y controversias en torno a los orígenes», Anuario colombiano de historia social y cultura, 2006, nº33, pp. 289–309.
- Sesé Alegre, José María: «La Primera Guerra Mundial», en PAREDES, Francisco J., Historia Universal Contemporánea, Barcelona, Ariel, 2010.
- Renouvin, Pierre: La Primera Guerra Mundial, Barcelona, Oikos Tau, 1989.
- Gilbert, Martin: La Primera Guerra Mundial, Madrid, La Esfera, 2010.
- Becker, Jean J.: La Gran Guerra, Madrid, Davinci, 2007.



Otra visión de la Primera Guerra Mundial

Feliz Navidad recoge un hecho tan especial como la amistad y camaradería en un conflicto bélico de gran magnitud: la Tregua del día de Navidad con el 'alto el fuego' que tropas escocesas, alemanas y francesas realizaron en la Nochebuena de 1914 y que se extendería a múltiples puntos de las trincheras. La repercusión fue de tal magnitud que no pudieron volver a atacar al contrario con el que habían confraternizado.

Desde un punto de vista formal, este largometraje de 2005 presenta una visión tripartita del evento, desde los ojos de los alemanes, los franceses y los escoceses. Asimismo, en cada uno de ellos destacan soldados concretos con sus historias personales, como la del sacer-

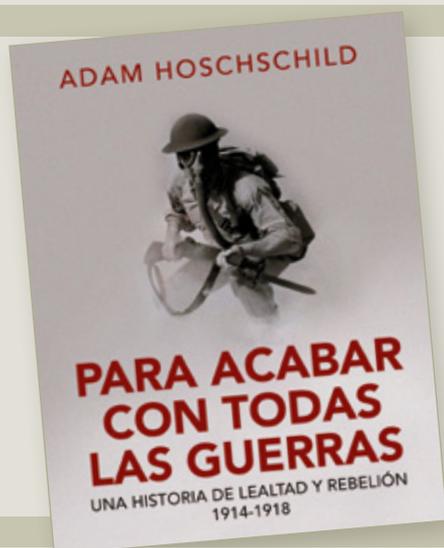
dote escocés o la del actor alemán, lo que aporta una humanización de la contienda en conflicto con el mando militar y la consecución de objetivos. **Feliz Navidad** bebe de otras historias bélicas con la antítesis entre lo violento y lo humano.

Cabe destacar la acertada actuación del reparto protagonista, especialmente la del sacerdote escocés en cuya figura se muestra esa faceta desconocida del presbítero, enrolado en los cuerpos de camilleros, que proporciona ayuda espiritual a los soldados.

En síntesis, **Feliz Navidad** es una visión original edulcorada de la Primera Guerra Mundial. Con ella se ha avanzado en técnica y efectos, y, en términos argumentales, usa de



pautas fijas, de modo que aporta riqueza a los estudios histórico-cinematográficos.



Adam Hochschild, **Para acabar con todas las guerras.**

Una historia de lealtad y rebelión, 1914-1918. Barcelona, Península Atalaya, 2013.

El impacto de la Gran Guerra en la vida de numerosas personas, sobre todo del Imperio Británico, con respuestas muy diferentes a un mundo así convulsionado. Biografías de generales, activistas sindicales, feministas, 'agents provocateurs', escritores propagandistas, revolucionarios, ministros, periodistas, obreros, soldados y víctimas del 'sovie-

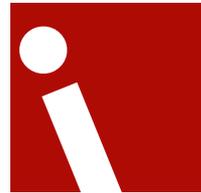
tismo'..., cuyas vidas, en apariencia novelescas, fueron trágicamente reales. Personas, sucesos y dilemas morales reveladores que nos acercan al conflicto y al trauma social de los europeos de este tiempo.



Giani Stuparich, **Guerra del 15.** Barcelona, Ediciones Minúscula, 2013.

Publicado en 1931, recoge los apuntes que su autor (1891-1961) tomó durante los dos primeros meses de la guerra en el frente del norte de Italia, donde participó en las sangrientas batallas del Isonzo. Visión, pues, de esa juventud voluntaria italiana que quiso imitar, en la Primera Guerra

Mundial, las gestas del Risorgimento y el proceso de unidad italiano del XIX, junto con las reacciones psicológicas de un joven soldado enfrentado a la realidad brutal de la guerra. Una visión de la guerra, en un frente olvidado respecto al franco-alemán o al ruso, escrita por uno de sus testigos.



Investigación y mejora de la educación

Hacia una práctica y política educativa basadas en la evidencia

La investigación educativa ha desarrollado un cuerpo amplio de conocimientos científicos a partir de las revisiones de los resultados de la investigación, especialmente el metaanálisis, que puede servir de base para la política y la práctica educativa (CERI, 2007). Así, la síntesis metaanalítica realizada por Hattie (2009, 2012) toma en consideración unos 1000 metaanálisis sobre los factores que inciden en el rendimiento académico e incluye alrededor de 60.000 estudios que abarcan un total de 245 millones de estudiantes, principalmente de educación no universitaria.

FACTORES QUE EXPLICAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Las conclusiones de las investigaciones sobre los factores explicativos del rendimiento académico (Hattie, 2009; 2012), incluyen: **1)** el estudiante, **2)** el profesorado, **3)** los métodos de enseñanza, **4)** la escuela, **5)** el contexto familiar y **6)** el sistema educativo.

» Las **características individuales del estudiante**, como la *inteligencia* y la *motivación*, son las variables que más contribuyen al rendimiento académico y explican alrededor del 50% del mismo; el otro 50% queda bajo los efectos del profesorado, los métodos de enseñanza, la familia y la escuela (Hattie, 2012).

Los resultados de las investigaciones acerca de la *inteligencia*, (Castejón, Pérez y Gilar, 2010; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki y Grigorenko, 2001), indican que: **a)** El profesorado debe de ser consciente de que dentro de un grupo-clase hay estudiantes no solo con distinto *nivel*, sino también con distinto *tipo* de inteligencia; **b)** Es necesario adaptar la enseñanza a las características individuales de los estudiantes, empleando diferentes procedimientos de enseñanza y evaluación; **c)** Los currículos educativos han de diseñarse de forma que los estudiantes reciban la misma instrucción básica inicial y, después, el sistema educativo se ramifique de forma frecuente y extensa, pero no de manera uniforme para un grupo particular (Jensen, 1998).

La *motivación* es, después de la *inteligencia*, la variable del estudiante que más influye en los resultados del aprendizaje (Fredricks, 2013). Para la mejora de la motivación, es importante: **a)** Incentivar o reforzar la conducta y el aprendizaje; el refuerzo positivo como el que supone el interés del profesorado por cada alumno y alumna es un estímulo poderoso para motivar; y **b)** Que el alumno se perciba mínimamente competente para realizar la tarea; se ha de enfrentar al alumnado con tareas de dificultad intermedia que le garanticen cierto grado de éxito. Aumentar o disminuir la exigencia en igual medida para todos no lleva a un mayor rendimiento.

» La investigación acerca de la **influencia del profesorado** sobre el rendimiento académico (Hanushek y Rivkin, 2010) indica que:

1. La influencia de un buen profesor se refleja de forma moderada (entre el 10% y el 25%) en el rendimiento académico; sin embargo, un profesor de baja calidad tiene efectos negativos a lo largo del tiempo.

2. Las *habilidades interpersonales*, *empatía*, *entusiasmo por la enseñanza*, *capacidad verbal*, *claridad en las explicaciones* y *conocimiento pedagógico de la materia* son las responsables de la eficacia del profesorado.

» La investigación sobre cuáles son las **estrategias, métodos y procedimientos de enseñanza** más eficaces (Alfieri et al., 2011; Rosenshine, 2012) nos muestra que:

1. Los métodos situados dentro del enfoque amplio del constructivismo no han mostrado los efectos pretendidos sobre el rendimiento.

2. Los métodos denominados de enseñanza directa son los que mayor efecto tienen sobre el rendimiento. El mejor método es el que incluye una buena explicación del profesor.

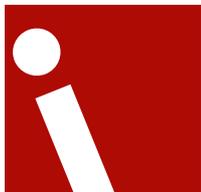
3. En los métodos de enseñanza directa, el profesorado explica de forma clara y organizada, presenta el contenido nuevo en pequeños pasos; emplea la demostración; proporciona feedback específico al alumnado; hace preguntas que requieren explicaciones profundas; enseña de forma directa estrategias de solución de problemas; distribuye la práctica en el tiempo, exponiendo a los estudiantes de forma repetida el material y procura que esta práctica sea deliberada; orienta y revisa el trabajo independiente del alumnado; y realiza una evaluación formativa.

4. A su vez, las teorías del aprendizaje situado ponen énfasis en la importancia de partir de situaciones prácticas, como el estudio de casos, la realización de proyectos o la solución de problemas cercanos al ámbito laboral, para que se produzca un aprendizaje anclado en contextos reales.

5. Los resultados sobre la eficacia de las nuevas tecnologías no son concluyentes (Reimann y Aditomo, 2013). La tecnología solo se muestra eficaz cuando se utiliza de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como complemento y apoyo a la enseñanza.

» Por otra parte, los **centros educativos** en su conjunto tienen un efecto moderado, entre un 10% y un 15%, sobre el rendimiento académico individual del estudiante (Lezotte y Snyder, 2011). Los mejores centros educativos son aquellos en los que:

1. El director y el equipo directivo son líderes pedagógicos e impulsan mejoras educativas.



Investigación

2. Cuentan con un profesorado estable.

3. Están preocupados por la calidad de la enseñanza y conceden importancia al tiempo dedicado a la enseñanza en clase, con una orientación hacia el dominio de las materias escolares.

4. El profesorado tiene altas expectativas de éxito sobre todos sus estudiantes.

5. Se mantiene el orden y la disciplina en clase, resultado de una adecuada planificación y desarrollo de la enseñanza.

6. Existe una verdadera relación familia-escuela, con tutores formados específicamente para la labor tutorial.

7. Por el contrario, el tamaño de la clase afecta muy poco al logro académico; la reducción del número de alumnos por debajo de 25-28 no es por sí sola una medida suficiente para mejorar el rendimiento.

8. La repetición de curso tiene unos efectos nulos o negativos en el rendimiento.

» Los trabajos acerca de la influencia del **contexto familiar y social** (Bumgarner y Brooks-Gunn, 2013) ponen de manifiesto:

1. La importancia del estatus socio-económico familiar para el logro académico.

2. Ahora bien, esta influencia se debe principalmente al nivel educativo de los padres –especialmente de la madre–, al ambiente psicosocial en el hogar, y al grado de implicación familiar en el aprendizaje de los hijos.

3. Una implicación parental más activa en el proceso de aprendizaje de los hijos redundará en un mayor rendimiento académico.

4. Los deberes escolares son efectivos cuando son de corta duración en primaria y ocupan más tiempo en secundaria, sirven para afianzar lo aprendido, se evalúan, y el profesorado informa de sus resultados.

5. El efecto de la televisión es positivo en la etapa de educación primaria,



cuando se ve como máximo una hora y media al día; a partir de ahí se vuelve negativo.

» Y la investigación sobre el **sistema educativo** (Barber y Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioko y Barber, 2010) pone de manifiesto que:

1. El gasto en educación, en términos absolutos, tiene una relación baja con el rendimiento de los estudiantes. Ha de ir asociado a objetivos concretos y estrategias de mejora de las escuelas.

2. La eficacia del sistema depende mucho más del profesorado. Los mejores sistemas educativos contratan a

los mejores profesores, el profesorado con calificaciones entre el 10% y el 30% superior de su promoción.

3. Los mejores sistemas educativos evalúan sistemáticamente el rendimiento de los estudiantes con fines formativos y, a partir de los resultados, se establecen planes de mejora con el apoyo de la administración educativa.

4. Se interviene a cada alumno en cuanto los resultados de estos comienzan a bajar. El éxito del sistema requiere el éxito de todos los estudiantes.

5. Seleccionan a los directores escolares en base a su formación, experiencia, entrevistas con expertos y consulta a padres.

Juan Luis Castejón Costa

REFERENCIAS

- Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J. y Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1-18.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. (Disponible en castellano en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Bumgarner, E. y Brooks-Gunn, J. (2013). Socioeconomic status and student achievement. En J. Hattie y E.M. Anderman (Eds), *International guide to student achievement* (pp. 92-94). Nueva York: Routledge.
- Castejón, J.L., Pérez, A.M. y Gilar, R. (2010). Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order *g* factor or multiple intelligences? *Intelligence*, 38, 481-496.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2007). *Evidence in education: Linking Research and Policy*. París: OCDE. Resumen ejecutivo disponible en: <http://www.oecd.org/edu/cei/38797034.pdf>
- Fredricks, J. (2013). Behavioral engagement in learning. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds), *International guide to student achievement* (pp. 42-44). Nueva York: Routledge.
- Hanushek, E.A. y Rivkin, S.G. (2010). Generalization about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-271.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge.
- Jensen, A. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger/Greenword.
- Lezotte, L.W. y Snyder, K.M. (2011). *What effective school do: Re-envisioning the correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Mourshed, M., Chijioko, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Nueva York: McKinsey.
- Reimann, P. y Aditomo, A. (2013). Technology-supported learning and academic achievement. En J. Hattie y E.M. Anderman (Eds), *International guide to student achievement* (pp. 399-401). Nueva York: Routledge.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction. Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12-39.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test (Multiple Choice Items) in Three International Samples: An empirical test of the triarchic theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 1-16.



Antonio Machado y la Filosofía

¿Por qué no quiso Machado ser considerado filósofo, pese a haber escrito interesantes páginas encuadrables en tal actividad? Una primera constatación reside en que, independientemente de la complejidad intelectual de su obra, sus observaciones filosóficas son formuladas mediante figuras apócrifas tales como Abel Martín o su supuesto discípulo Juan de Mairena. Cuando lo hizo, imperaban en el panorama filosófico español las figuras de Miguel de Unamuno (Bilbao, 1864-Salamanca, 1936) y de José Ortega y Gasset (Madrid, 1883-1955). Ante el vigor de estos dos pensadores, Machado reconocía la insuficiencia de su propia preparación y talento filosófico.

Sin embargo, en Machado son abundantes las conexiones y las alusiones a filósofos: Parménides, Heráclito, Platón, Kant, Bergson... Mantuvo, además, relaciones personales y epistolares con Unamuno y con Ortega. Este último doble contacto permite situar como referencias del poeta el talante existencial del primero y el contemplativo del segundo, así como su común preocupación por la realidad española.

MACHADO Y ORTEGA

Ocho años mayor que Ortega, la filosofía de este debió de ser recibida por Machado como un soplo de aire fresco que se proponía la modernización intelectual y sociopolítica de España. Un concepto fundamental del madrileño a nuestro juicio no suficientemente puesto de manifiesto, es el de *integración*. Con talante hegeliano, Ortega se propone en multitud de ámbitos encontrar una superación integradora –a la que llama también a veces *salvación*– de diversos tipos de realidades.

Así pues, había que *integrar*, proponía tácitamente el filósofo, voluntad y racionalidad. Procedía así de modo similar a, como en otros escritos suyos, recomendaba *salvar* –es decir, hegelianamente, superar conservando– la dualidad entre lo germánico y lo mediterráneo; o la existente entre alteración y el ensimismamiento mediante la *acción* guiada a través de un plan preconcebido. Pues bien, en 1915, Machado escribe un poema titulado «Al joven meditador José Ortega y Gasset», donde reconoce en su figura la de «arquitecto» y la de «meditador» a cuyos buenos oficios deberían subordinarse todo tipo de

herramientas y energías. Es decir, Machado reconoce el liderazgo intelectual merecido por el Ortega que tenía entonces treinta y dos años.

El término *raciovitalismo* con el que, en 1923, Ortega sintetizará lo que denomina «el tema de nuestro tiempo», se refiere a la necesidad de complementar los objetivos transubjetivos de valores culturales como la verdad, la belleza o la justicia, con la atención a la vida individual y espontánea. Integración, pues, de cultura y de vida, de razón y de vitalidad, de conciencia racional y de voluntad.

Como ha explicado Valverde, también hacia 1920 la poética de Machado pretendía alejarse tanto de la sensibilidad romántica centrada en la «pura emoción» en la que él mismo se había formado como del peligro que podría representar lo que en 1913 había denominado, refiriéndose a un poema de José Moreno Villa, el «conceptismo».

De esa manera, Machado se alejaba de Henry Bergson cuyos cursos había seguido en París en 1910 y 1911. Si nos dejáramos llevar por el elogio bergsoniano de la intuición, escri-



Personajes

be en 1914, «seríamos esclavos de la ciega corriente vital». Por el contrario, Machado afirma en 1917, que «solo conociendo intelectualmente, creando el objeto, se afirma la independencia del sujeto». Pues aunque todo cambie, pase y fluya, permanece «ese lejano espectador, que es el yo hondo, el único, el que ve y nunca es visto». Difícilmente puede pasar inadvertido el término usado por Machado, el *espectador*, que servirá desde 1916 a 1934 para dar título a la compilación de muchos de los artículos de Ortega. Es decir, defiende la *prioridad intelectual del concepto sobre la intuición*. Dicho de otra manera, la crítica de Machado tanto a los románticos como a los conceptistas podría valer como anillo al dedo como ejemplo de las oposiciones señaladas por Ortega entre culturalismo y vitalismo, y entre racionalismo y subjetivismo. Por consiguiente, tanto Machado como Ortega proponen una integración superadora de las oposiciones señaladas.

LA REVISTA DE OCCIDENTE

En 1925, Machado publica en la *Revista de Occidente* –dirigida por Ortega– el artículo «Reflexiones sobre la lírica».

En él, distingue entre dos clases de imágenes: las que expresan intuiciones y las que expresan conceptos. Defiende, orteguianamente, que la poesía necesita a las dos, es decir, deben ser integradas superando sus limitaciones. En efecto, las *imágenes que expresan conceptos* –como las de los criticados conceptistas– consisten en imágenes genéricas que envuelven definiciones, y que hablan débilmente a la intuición. Por el contrario, las *imágenes que expresan intuiciones* tienen valor fundamentalmente emotivo. A su juicio, la poesía debe racionalizar la lírica, *integrar* ambos tipos de imágenes ya que se necesita un equilibrio «entre lo intuitivo y lo conceptual (...), entre el sentir del poeta y el frío contorno de las cosas».

De hecho, así lo había intentado Machado de forma especialmente clara en la segunda parte de su libro *Nuevas canciones*, publicado en 1924, denominada *Proverbios y cantares*, y dedicada no por azar a José Ortega y Gasset. Allí encontramos integraciones sucesivas de sentencias y emociones; por ejemplo el proverbio numerado como LIII: «Tras el vivir y el soñar / está lo que más importa: / despertar».

Además, Machado busca enlazar lo personal con lo interpersonal, rebasando el subjetivismo romántico obsesionado por expresar únicamente, con narcisismo, al propio sujeto, al poeta. Por el contrario, escribe –a través de su apócrifo Meneses– que frente al poeta que «exhibe su corazón con la jactancia del burgués enriquecido», la lírica ha de tener como centro un sentimiento que ha de ser tanto «individual» como «genérico».

Los puntos de contacto entre los autores pueden ser profundizados. Solo tenemos espacio para dos pistas: *la teoría orteguiana del perspectivismo puede ser puesta en relación con la heterogeneidad del ser* defendida por Machado. El filósofo escribe en 1923: «Cada vida

es un punto de vista sobre el universo. En rigor, lo que ella ve no lo puede ver otra. El poeta escribe, en 1924, en su primer *proverbio*: «El ojo que ves / no es ojo porque tú lo veas; / es ojo porque te ve». De ahí, el respeto y la atención que merece la referencia al punto de vista del otro, sin el que es imposible el intercambio racional.

Último apunte. Según Ortega, la intuición y dato radical del que debe partir el filósofo es la realidad radical que constituye «mi vida». Pero esta es ininteligible sin tener en cuenta la coexistencia entre el yo (el mí) y las circunstancias. La realidad del sujeto individual es ininteligible sin la conexión con el otro. Con el *tú* en el que tanto insistía Machado, con aquellos que nos son heterogéneos.

Pero ese tú no se da solo en la relación intrapersonal privada, sino también en la vida política. ¿Nos puede extrañar a estas alturas que el movimiento *Agrupación al servicio de la República* creado a principios de 1931 por Ortega, junto a Gregorio Marañón y Ramón Pérez de Ayala fuera presentado en el Teatro Juan Bravo de Segovia, bajo la presidencia de Antonio Machado? Presentó a los oradores como «mentalidades creadoras (...) de un orden nuevo». Al igual que en 1913, Machado reconocía a Ortega el liderazgo que le capacitaba para actuar como arquitecto. En esa tarea, sin embargo, ambos acabarían derrotados. Ortega en 1931, siendo diputado por la conjunción republicano-socialista, pronunció su conferencia «Rectificación de la República»; en 1932 se disolvió la *Agrupación* y, falto de reconocimiento, el filósofo abandonó la actividad política. Machado, prematuramente envejecido, enfermo y asistiendo a la derrota bélica de la República se resignó a abandonar el país para morir apenas un mes después. Había escrito: «Tengo un gran amor a España y una idea de España completamente negativa. Todo lo español me encanta y me indigna al mismo tiempo».

Rafael García Alonso



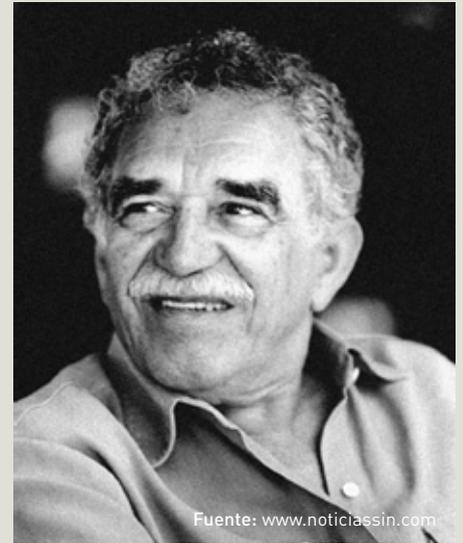
El tiempo y otros demonios en Cien años de soledad

El maestro colombiano de la narrativa hispanoamericana, Gabriel García Márquez, fallecido el pasado 17 de abril, fue un experto en el dominio del tiempo de la novela, aspecto que en el mundo de la literatura resulta extraordinariamente complejo. La literatura, un arte temporal basado en la evolución de un discurso, de un texto que conlleva sucesión y movimiento y que debe comprenderse en su totalidad, plantea personajes que se someten al dominio de Cronos. Paul Ricoeur en *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción (1983-1985)* afirma que, en realidad, las metamorfosis que sufre la trama no son más que usos nuevos de la configuración temporal, materializados en géneros, tipos y obras singulares inéditas.

Desde el primer párrafo de *Cien años de soledad* (1967), el lector se percató de los variados tiempos narrativos desplegados en una de las obras cumbres de la literatura universal. «*Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo*» (la cursiva es nuestra). El coronel está, en tiempo presente, frente al pelotón de fusilamiento, pero este tiempo presente contiene a su vez un futuro –«*Muchos años después (...)*»– y aparece marcado por el pasado –«*aquella tarde*

remota»–. Esta combinación de formas temporales convierte el tiempo de la novela en algo mítico e irreal. Tengamos además en cuenta, junto al tiempo narrativo, el histórico, que consigna, por ejemplo, el asedio del pirata Drake a Riohacha o algunos hechos de la Revolución mexicana. A ello hay que añadir elementos procedentes del folclore, la religión, la literatura de autor y la literatura popular.

Al final del primer capítulo, García Márquez revela la forma de construir la novela y sus distintos niveles, pues ya muestra las dos partes. En la



Fuente: www.noticiassin.com

primera, Arcadio Buendía está frente al armenio taciturno «que anunciaba en castellano un jarabe para hacerse invisible», hecho mágico de lo más «natural», ya que por la manera de contar, ni el narrador ni los personajes se sorprenden de ello. El nivel de lo mágico resulta completamente normal en el mundo de *Cien años...* Y en la segunda parte de este mismo capítulo, la que corresponde al episodio del hielo, ocurre todo lo contrario, pues el objeto real sorprende a los personajes e incluso al propio narrador, que está dentro de esa historia y pertenece a ese mundo, procedimiento habitual en las narraciones de los cuentos de hadas. Los elementos de misterio aparecen narrados con un tono sorpresivo –«la portentosa novedad de los sabios de Memphis», «mientras el corazón se le hinchaba de temor y de júbilo al contacto del misterio» o «pagó otros diez reales para que sus hijos vivieran la prodigiosa experiencia.»–, pues el narrador tampoco conoce el objeto, solo lo describe. Y es que el nivel de lo objetivo, las cosas cotidianas, pueden llegar a resultar sorprendentes para el narrador, y ahí es donde precisamente reside la diferencia entre el realismo mágico y lo fantástico: el narrador cree y deja de creer... como cualquier personaje.

Ya lo dijo Carlos Fuentes en *Sobre García Márquez* (Montevideo, 1971):



Fuente: www.elnuevodia.com



Efemérides

«García Márquez convierte el mal en belleza porque se da cuenta de que nuestra historia no es sólo fatal: también, de una manera oscura la hemos deseado. Y convierte el mal en humor porque, deseado, no es una abstracción ajena a nuestras vidas». Con el nacimiento del último Buendía con cola de cerdo y Aureliano Babilonia descifrando los manuscritos de Melquíades entre plantas prehistóricas e insectos luminosos, García Márquez levanta su formidable juego de espejos inversos, en el que lo real es irreal y lo irreal es a su vez real.

En la realidad maravillosa de Macondo lo maravilloso se funde con lo real objetivo y favorece la aparición de los prodigios: lo mágico, que es el hecho real milagroso provocado mediante artes secretas (Melquíades puede volver a la vida desde la muerte porque allí hay mucha soledad, el armenio taciturno que elabora la pócima de la invisibilidad o los inventores de la alfombra voladora); lo milagroso, un hecho extraordinario vinculado a un credo religioso, auto-

rizado por una divinidad que hace suponer la existencia de un más allá que ha permitido que se cumpla (el padre Nicanor Reyna levita, muchos vecinos de Macondo resucitan porque la muerte es paralela a la vida); lo mítico legendario, un hecho imaginario que procede de una realidad sublimada y pervertida por la literatura y las leyendas (Víctor Hugues, personaje de El siglo de las luces de Carpentier, aparece en Macondo; el judío errante, al que dan caza en el pueblo; o el coronel Lorenzo Gavilán, personaje de La muerte de Artemio Cruz de Carlos Fuentes); y lo fantástico, el hecho imaginario puro, que nace estrictamente de la invención y que procede de la literatura, de las leyendas, de los mitos (niños que nacen con cola de cerdo, objetos que se mueven solos, la peste de insomnio y de olvido, huesos humanos que suenan)...

A nivel particular el lector asiste a la historia de una familia con sus usos, costumbres, jerarquías e incluso relaciones sexuales. Pero también

alienta en el escritor el deseo de darle salida literaria a todas las experiencias de su infancia, de dejar constancia poética de su mundo infantil en Aracataca, poblado de personajes tan fascinantes como Remedios la Bella –en realidad una vecina del pueblo cuya ascensión a los cielos fue narrada por las mujeres de la familia de García Márquez– o Prudencio Aguilar, cuya muerte dejará marcado al pequeño. El tiempo creado por Gabriel García Márquez no es cronológico, sino que está todo concentrado, de modo que coexisten en un instante el nacimiento y la muerte del coronel. ¿Y qué hace Aureliano Babilonia? Tan solo recordar, leyendo el legado de Melquíades –enciclopedias, la Biblia, fábulas y leyendas–... en el que precisamente encuentra escrito el destino de su familia. Por eso Cien años de soledad, más que una novela, constituye hoy una cima no solo de la literatura, sino del modo innovador que su autor tuvo de entender el tiempo y lo maravilloso.

David Felipe Arranz



“Señores del Cielo y de la Tierra. China en la dinastía Han (206 a.C. - 220 d.C.)” recoge cerca de 250 piezas originales que muestran el desarrollo de esta dinastía en este periodo. La exposición se completa con ilustraciones, caligrafías chinas, paneles didácticos, cartelas explicativas y montajes audiovisuales sobre la “cultura inmaterial” de Han, y explora un periodo dinástico crucial en la historia de China. Estructura política, geográfica, tecnológica y artística se presenta a partir de un recorrido hacia atrás en el tiempo. Fuente: www.marqalicante.com

Noticias

MARQ: Martes a viernes de 10.00 a 19.00 horas; sábados de 10.00 a 20.30 horas; domingos y festivos de 10.00 a 14.00 horas. **Hasta el 11 de enero de 2015.**



Los Colegios Profesionales frente a la LSCP. Una 'Mesa Redonda'... con mucha miga

En la sede ciudad de la UA, los Colegios Profesionales de Alicante expusimos de forma pedagógica el fundamento de los Colegios Profesionales, sus funciones y los servicios que prestan, lo que nos llevó, necesariamente, a detallar los errores de la LSCP, sus contradicciones, omisiones, e, incluso, sus filias y fobias, para terminar con un NO, razonado y detallado, al anteproyecto.



Los Colegios Profesionales no nacieron en los años del franquismo, como algunos afirman para demonizarlos. Son también anteriores y posteriores, y en su creación se constata el propósito de colaboración en la solución de carencias que no atendía la Administración. Baste recordar a los abogados, siglo XVI, regulando la defensa de los necesitados; a los licenciados en Letras y en Ciencias, siglo XIX, con sus propuestas de dignificación de la enseñanza; a los trabajadores sociales, siglo XX, en la prevención y lucha contra la exclusión social... Esto no puede olvidarse, como, desgraciadamente, hacen los responsables del Ministerio de Economía y Competitividad, reconvertidos en expertos del derecho, salud, educación, servicios sociales, tecnología, ecología..., de cuyas actividades, currículos universitarios y cualificaciones profesionales se adueñan con ese reduccionismo económico, -¡todo es economía!-, y recurriendo a la creación del chivo expiatorio, quizás para justificar los fracasos en su propio campo.

Los Colegios Profesionales son corporaciones de derecho público reconocidas por la Constitución, lo que olvidan los promotores de la LSCP. Tienen asignados fines y competencias, en parte, delegadas por la Administración, que juzga ser buena la descentralización, la asunción de obligaciones y competen-

cias por parte de los profesionales, la organización abierta y democrática del quehacer social... todo lo cual no tiene cabida ni en sociedades poco evolucionadas ni en sociedades autoritarias. En las primeras, por la precariedad de sus instituciones; en las segundas, las autoritarias, por sus deseos de acabar con los grupos intermedios que, por conocimientos y prácticas, pueden resultar... molestos. Tienen personalidad jurídica y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines, como ordenar el marco competencial de la profesión en bien de la sociedad y vigilar que el ejercicio de la profesión sea un 'bien' mediante el requerimiento del código deontológico, la promoción de la calidad y el impulso de la formación.

Tras esta introducción, la Mesa Redonda analizó el 'código deontológico', fundamento de todo Colegio Profesional, cuya elaboración, seguimiento y vigilancia precisa que no esté en manos de la administración, ni de los poderes fácticos económicos, ni de los empleadores, pues aquel abarca y trasciende, a su vez, las normas morales, civiles, penales y laborales, hasta llegar a la correcta aplicación de los saberes teóricos y prácticos, libre de intromisiones

Los Colegios Profesionales son elementos clave de la sociedad civil que velan con independencia por la defensa del interés público

y coacciones. Es esencial "proteger la independencia de criterio y la autonomía profesional frente a posibles imposiciones del empleador público o privado, y los códigos deontológicos son, en este sentido, una herramienta de gran valor para los profesionales, pero, sobre todo, para la ciudadanía". Cuesta verlo así, pero pensemos en cómo sería el ejercicio de los profesionales de las áreas sanitaria, educativa, social, jurídica, técnica,... en sociedades totalitarias en las que los tentáculos del poder ahogan y amordazan las libertades, también las inherentes a la práctica profesional.

No es justo tratar con tanta displicencia a los Colegios Profesionales. Si alguno de ellos ha obrado incorrectamente, actúese; pero no puede elevarse a categoría de normal aquello que es excepción. Se han aireado las elevadas cuotas de contados Colegios Profesionales como ejemplo de prácticas contrarias a la empleabilidad, cuando, en su caso, deberían haberse perseguido. Pero callan y nada dicen de

aquellos Colegios Profesionales que cumplen sus funciones con cuotas 'simbólicas', por ejemplo 0 euros en las altas de los jóvenes de primer ingreso y 18 euros trimestrales. Callan



la labor de los Colegios en pro de la empleabilidad en sus gabinetes de empleo, prácticas, formación, preparación de oposiciones... y llevadas a cabo con rigurosidad, calidad, transparencia en su presupuesto y sin ánimo de lucro. ¿Acaso también se pretende acabar con esta tarea de los Colegios Profesionales para que, en aras de una supuesta liberalización, la ocupen 'otros'? ¿En qué condiciones lo harían? ¿No hemos tenido suficiente con lo sucedido con los 'cursos de formación' vehiculados directa o indirectamente por la Administración? Han aireado los costos que afrontan los usuarios por los servicios de los profesionales colegiados, pero omiten aquellos que deberán afrontar en el supuesto contrario, sin duda superiores, cuando ya no puedan acudir al Colegio Profesional respectivo y se encuentren con un 'intruso', sin respaldo de un seguro de responsabilidad profesional, no actualizado en su formación...

Y basta de aferrarse a mandatos y excusas extemporáneas e injustificables. En la exposición de motivos del anteproyecto se dice que atienden las peticiones de la OCDE, el FMI o la Unión Europea, cuando esto no es exactamente así y lo que hay detrás de este anteproyecto "es un afán de controlar todo a través del control político de los colegios... y aumentar a toda costa el peso de los profesionales en el Producto Interior Bruto, permitiendo una falsa liberalización del mercado. La excusa de Europa es eso, excusa. Y, puestos a 'ponerse al día', ya lo hicimos con la Ley Ómnibus y la Ley Paraguas". Y, aducir, por otro lado, a 'la profundidad de la crisis actual y de las incertidumbres sobre el ritmo de la recuperación', para justificar la urgencia de estas medidas contra los Colegios Profesionales, es una falacia. ¿Acaso liberalizando el acceso a las plazas de profesor o maestro a todo titulado, con o sin titulación, va a crecer el empleo? ¿Pero... si no se convocan plazas y,

cuando se hace, son miles los 'auténticos' titulados que compiten! ¿Acaso liberalizando las competencias profesionales de los 'telecos' se evitará la emigración de los cientos de ingenieros que no encuentran trabajo en España? ... Y, así, suma y sigue. A ello se añade la situación en la que queda el Ministerio de Educación, las Universidades y los universitarios, que ofertan y eligen, respectivamente, unas titulaciones con unos perfiles competenciales determinados, cuando lo que se nos quiere imponer es un 'totum revolutum'.

En resumen, los Colegios Profesionales ostentan la representatividad democrática de su colectivo, son inter-

locutor ante la Administración Pública, promueven la formación continua y la actualización científica y técnica ante los nuevos retos profesionales, velan por el cumplimiento de la legalidad y de los principios deontológicos en el ejercicio profesional, y ejercen la supervisión necesaria para garantizar la calidad de las intervenciones de los profesionales y la satisfacción de los usuarios. El Anteproyecto de Ley de Servicios y Colegios Profesionales va justo en la dirección contraria. Su aprobación supondrá el desmantelamiento o la desaparición de los Colegios Profesionales, y no porque sea necesario, bueno o útil sino en aras de la 'competencia económica' y del

'libre mercado'. No gana el usuario, tampoco la razón. Ganan los criterios de mercado. Se adultera el término 'libertad' cuando se afirma que se establece un "marco de libertad de acceso y libertad de ejercicio de toda actividad profesional y profesión", puesto que la supuesta eliminación de obstáculos para el ejercicio profesional va en detrimento de las garantías y de la calidad de los servicios profesionales. Y se engaña a los universitarios que se están preparando en una determinada carrera elegida de acuerdo a unas capacidades y competencias. ¡Qué triste! ¡Nuevamente el poder de la economía reduciendo la actividad profesional de abogado, médico, profesor, trabajador social, ingeniero... al ámbito del mercado! Esto es más sangrante aún en los Colegios Profesionales, que se proponen de libre colegiación, postulando su futura desaparición, que cumplen tareas en el ámbito social, que, por su naturaleza, nunca deberían estar sometidas a principios y criterios meramente economicistas; precisamente con Colegios Profesionales que son garantes de logros sociales, de la salvaguarda de los derechos de ciudadanía y, en definitiva, de una sociedad más justa.

Nos OPONEMOS a la propuesta Ley de Colegios y Servicios Profesionales:

- ✘ Porque no se garantiza la calidad de los servicios que se prestarán al ciudadano.
- ✘ Porque los Colegios Profesionales son elementos clave de la sociedad civil que velan con independencia por la defensa del interés público.
- ✘ Porque la colegiación obligatoria es el medio más adecuado tanto para ofrecer con garantías una buena praxis profesional como para evitar el intrusismo.
- ✘ Porque se defienden las atribuciones y competencias profesionales derivadas de los títulos universitarios.
- ✘ Porque las actuaciones de los profesionales han de llevar a cabo sobre bases científicas y técnicas, en servicio a la sociedad y no supeditada a intereses económicos.
- ✘ Porque los Colegios Profesionales aseguran la protección de los derechos de consumidores y usuarios, mientras que la liberalización de los servicios profesionales traerá una merma en las posibilidades de defensa de sus derechos.
- ✘ Porque desaparecerá la autorregulación, unida al cumplimiento del Código Deontológico, lo que perjudicará la independencia frente a poderes fácticos.
- ✘ Porque los Colegios Oficiales son interlocutores ante las diferentes instancias y organismos públicos.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), conocerlo para optimizarlo



Cuando oímos hablar de niños o niñas con hiperactividad, con frecuencia pensamos en niños que presentan mal comportamiento, que son incapaces de seguir las normas y que tienen problemas de aprendizaje. Ciertamente se trata de un tema que preocupa, y mucho, por la repercusión que tiene en el desarrollo académico de los niños o niñas que lo presentan, pero también por las consecuencias que tiene en la adaptación al entorno tanto educativo como social.

Quizás deberemos empezar por **informar** adecuadamente a las personas que van a interactuar con ellos (familia, amigos, compañeros...) y por supuesto **formar** de manera específica a los diferentes profesionales de la educación para que puedan entender lo que significa el TDAH, las repercusiones que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, lo que desde nuestro punto de vista es más importante, facilitarles las estrategias y recursos apropiados que les permitan atender y dar las respuestas educativas adecuadas que cada niño o niña precisa.

Informar y **formar** son los dos grandes requisitos que fundamentarían la optimización en el proceso de desarrollo personal, social y educativo de los niños o niñas que presentan TDAH. Y en ellos el docente es un pilar fundamental en la intervención del trastorno, es importante que esté informado y que sepa trabajar con estrategias específicas aplicables en el aula. También debe conocer y creer en las posibilidades de su alumnado, buscar alternativas para adaptarse a sus necesidades específicas y colaborar así en el desarrollo de su máximo potencial.

Sirva este documento para, de una forma muy breve, situarnos de forma correcta ante el TDAH. Nos planteamos en una primera aproximación tres cuestiones: ¿Qué es en realidad el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad? ¿Cómo podemos interactuar con los niños o niñas que lo presentan? ¿Qué estrategias son las más adecuadas que permiten la optimización del alumnado en nuestras aulas de aprendizaje?

El TDAH es un trastorno de origen neurobiológico, de inicio en la edad infantil y cuyos síntomas pueden perdurar con una presencia significativa durante la edad adulta. Es ocasionado por un mal funcionamiento neurobiológico que afecta a la conducta, la atención y el aprendizaje del niño, se asocia a patrones comportamentales de impulsividad y/o hiperactividad en diferentes ámbitos de su vida diaria. Se trata de un trastorno del desarrollo que conlleva una alteración conductual cuyo síntoma principal es la desatención, un mayor riesgo de fracaso escolar, problemas de comportamiento y dificultades en las relaciones sociales y familiares. Su prevalencia es elevada, se estima entre un 3 y un 7% de la

población escolar (DSM-IV-TR, 2002). Ahora bien, este conjunto de síntomas no tienen por qué darse indivisos al mismo tiempo en un mismo niño, ni tan solo presentar el mismo nivel de gravedad en su alteración, lo que supone un grupo de afectados altamente diverso en sus características personales, exigiendo diversas estrategias de intervención y la individualización de las mismas en cada uno de los casos.

Uno de los modelos descriptivos más completos sobre el TDAH ha sido el propuesto por Barkley (1997), para quien el déficit en la inhibición de la conducta conlleva un retraso o deterioro en el desarrollo de cuatro funciones neuropsicológicas: la memoria de trabajo no verbal, la memoria de trabajo verbal, la autorregulación del afecto/motivación/activación y reconstitución.

En niños de edad escolar, los síntomas de inatención pueden afectar al trabajo de clase y a la actuación académica, mientras que los síntomas relacionados con la impulsividad pueden llegar a dificultar su capacidad para adaptarse a las reglas familiares, interpersonales e influir significativamente en el funcionamiento en su ambiente socio-familiar.



Hasta el momento actual, no existen estudios concluyentes que determinen una causa concreta que justifique la aparición y los síntomas del trastorno, no se ha descubierto un marcador biológico que permita identificar por sí solo el TDAH, aunque se intuye que los síntomas del trastorno puedan estar relacionados con una alteración en el funcionamiento de los neurotransmisores cerebrales noradrenalina y dopamina. Esta es la razón por la que su diagnóstico está basado en la evaluación de una serie de conductas observables en los distintos contextos de desarrollo del sujeto. Aun así, es indudable que su etiología es de origen biológico, con base neurológica y con relevante peso de la herencia genética. Se trata, pues, de un trastorno intrínseco a la persona que lo padece que, en opinión de diferentes expertos, se debe a un retraso en el desarrollo neuropsicológico (Miranda-Casas, 2004; Barkley, 2006; Lavigne y Romero, 2010; Orjales, 2011; Fernández, 2014).

Las personas afectadas de TDAH componen un grupo de carac-



terísticas muy heterogéneas, que presentan una diversidad considerable en la intensidad en la que muestran los síntomas, la edad de inicio o a la que estos síntomas empiezan a suponer dificultades, y en la presencia o no de éstos en las distintas situaciones sociales. Además, todo apunta a que las consideradas conductas propias del TDAH, pueden variar por factores situacionales como el momento del día, el cansancio, factores motivacionales, la posibilidad de supervisión, etc. (Barkley, 2006).

El TDAH se caracteriza por tres síntomas que determinan un gran número de comportamientos inadaptados:

1. Inatención, manifestada en una escasa atención a los detalles, lo que incurre en errores de descuido en las tareas, en dificultades para mantener la atención en actividades que requieren un esfuerzo mental sostenido, distraiéndose fácilmente por estímulos irrelevantes.

2. Hiperactividad, manifestada en movimientos excesivos de mano o pies, movimientos en el asiento y conductas como correr o saltar en situaciones en que es inapropiado hacerlo, teniendo dificultad para jugar o dedicarse tranquilamente a las tareas.

3. Impulsividad, caracterizada por respuestas rápidas, inapropiadas, prematuras y altamente cambiantes. El rasgo de impulsividad es el esencial en este tipo de trastorno, ya que se considera que los anteriores son más bien manifestaciones de impulsividad en el área motora y el cognitivo-atencional.

Tienen dificultades para regular su comportamiento y ajustarse a las normas esperadas para su edad y, como consecuencia, presentan dificultades de adaptación en su entorno familiar, escolar y en las relaciones con sus iguales. Suelen rendir por debajo de sus capacidades y pueden presentar trastornos emocionales y del comportamiento.

Una intervención adecuada en este trastorno exige una detección temprana, categorización de las dificultades en distintos ámbitos que presenta el niño y diseño de un programa de trabajo ajustado a todos los contextos con el fin de atenuar la expresión sintomatológica del TDAH (Orjales, 2011).

Se trata de realizar una evaluación comprensiva que incluya, además del examen médico, una minuciosa historia de los síntomas específicos del TDAH, la utilización de escalas de estimación conductual, la evaluación psicoeducativa y de cara a confirmar el diagnóstico, resulta necesario llevar a cabo observaciones directas del niño en contextos naturales, es decir, en casa y en la escuela (Navarro, Cantó y González, 2013).

La experiencia práctica ha demostrado que la intervención más eficaz, la evaluación más completa y el diagnóstico más acertado, en la mayoría de los casos, es el producto del trabajo cooperativo de un equipo de profesionales de carácter multidisciplinar, en una estrecha colaboración con la familia del niño o la niña que presenta TDAH.

Es fundamental que este tipo de intervenciones sean desarrolladas por profesionales con los conocimientos adecuados. La intervención se lleva a cabo en los contextos habituales donde el niño se desenvuelve, por lo que **será vital que profesionales de la educación y familiares conozcan con precisión las características del trastorno**, qué síntomas a modo de respuestas conductuales son las habituales,



dificultades y trastornos asociados, tipos de tratamiento y herramientas psicoeducativas que pueden aplicar para ayudar al desarrollo del niño.

La intervención en el TDAH no ha adoptado un modelo único sino que, se ha enfocado desde la perspectiva farmacológica y psicoeducativa conjuntamente. Los diferentes estudios apuestan por lo que denominan intervenciones *combinadas*, que integran la medicación con psicoestimulantes en los casos que lo demanden e intervenciones de carácter cognitivo-conductual en el contexto escolar y familiar (González, Navarro y Carrascosa, 2013).

Por lo que respecta al tratamiento psicoeducativo debe diseñarse a modo de plan de acción individualizado, en él se incluirán técnicas para la modificación de conductas, instrucción del alumno en estrategias de auto-control, adaptaciones curriculares y contextuales, entrenamiento en habilidades sociales y entrenamiento neurocognitivo. El programa debe contemplar: una adaptación de los objetivos y contenidos curriculares

más complejos, junto con la metodología de E/A, entrenamiento en aspectos relacionados con el control ejecutivo comportamental, memoria de trabajo, la atención, afecto, regulación de la motivación, control de impulsos y refuerzo de estrategias cognitivas para mejorar la capacidad de síntesis y reflexión.

Es preciso una supervisión constante de la actuación del niño o niña, una tutoría individualizada con ellos de unos diez minutos (breve y focalizada) y la utilización de herramientas para el control del comportamiento y, muy importante, el establecimiento de límites. Éstas proporcionarán alrededor del niño un ambiente estructurado, le ayudarán a fomentar un mayor autocontrol, pues le indican qué se espera de él y las consecuencias que tiene no cumplir las normas, generándole mayor seguridad. Por ejemplo la utilización de refuerzos positivos en sus diferentes tipologías, la extinción de conductas inapropiadas y la utilización del tiempo fuera (espacio de relajación) como medio de relajación para el propio niño (Mena, 2013). En cuanto a las tareas escola-

res: en el trabajo con los textos escritos es preciso ayudarles a resaltar lo más significativo, dar instrucciones breves y concisas que focalicen su atención en lo más importante, dividir los párrafos en frases cortas, identificar lo más esencial del enunciado que explica la tarea que debe realizar, son algunas de las estrategias a utilizar en el trabajo cotidiano con ellos en el aula de aprendizaje.

Ahora bien, para asegurarnos poder conseguir nuestro propósito no debemos olvidar que también ellos son personas excepcionales, divertidas, con ganas de mejorar, con habilidades creativas, optimistas, son... muchas posibilidades en desarrollo. Es fundamental conocer y creer en las posibilidades de nuestro alumnado, buscar alternativas para adaptarnos a sus necesidades específicas y colaborar así en el desarrollo de su máximo potencial.

Carlota González Gómez
Francisco Fernández Carrasco

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, R. A. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Nueva York. Guilford Press
- Fernández, F. (2014). *Utilización de herramientas tecnológicas como apoyo al diagnóstico del TDAH: un enfoque ecológico* (trabajo de investigación). Universidad de Alicante.
- González, C., Navarro, I. y Carrascosa, N. (2013). *Introducción al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H) desde las perspectivas psico-pedagógica y clínica*. En González, C. y Navarro I. (coord.) *El TDA-H desde una perspectiva multidisciplinar*. Alicante: Limencop. 9-32.
- Lavigne, R. y Romero, J. (2010). *El TDA-H ¿qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo y tratarlo?* Madrid: Pirámide.



Las cláusulas suelo

Desde hace varios años la prensa se hace eco de la problemática surgida en torno a estas cláusulas, incluidas por las entidades financieras en las escrituras de préstamos hipotecarios.

Es frecuente que el tipo de interés asociado a los préstamos hipotecarios sea variable, adoptando la forma de: un tipo de interés de referencia (normalmente el EURIBOR) más un diferencial.

Esto provoca que con cada variación del tipo de interés de referencia las cuotas del préstamo varíen, ya sea al alza o a la baja. Para limitar esta aleatoriedad del contrato se diseñaron las cláusulas suelo. Más exactamente, "suelo-techo", ya que fijan un tipo de interés mínimo y otro máximo.

Si el tipo de interés variable quedara por debajo del mínimo, el deudor hipotecario deberá pagar según ese mínimo. Por el contrario, si el tipo de interés variable superara el máximo, pagaría sólo ese máximo.

El problema surgió a raíz de la continua bajada de EURIBOR fruto de la crisis, que provocó que muchas hipotecas a tipo de interés variable resultaran en la práctica a tipo de interés fijo, concretamente al tipo fijado como "suelo" por la cláusula suelo.

Aquí se muestra la evolución del tipo del EURIBOR desde 2005.



¿Cómo detectar una hipoteca con cláusula suelo? Están en las cláusulas financieras de las escrituras de hipoteca. Su redacción varía según la entidad bancaria, pero siempre reflejan la idea de que el tipo de interés nunca será inferior a un valor determinado o superior a otro.

¿Las cláusulas suelo son cláusulas abusivas? Depende. Esta materia se estudia por los Jueces caso por caso. En función de determinadas circunstancias considerará o no que lo son. Por lo tanto, no son casos que se ganan siempre.

¿Qué circunstancias son esas? Se trata de circunstancias personales anteriores o coetáneas al momento de la negociación y celebración del préstamo hipotecario, tales como: el nivel cultural, la experiencia en la contratación de préstamos hipotecarios, el conocimiento en materia económico-financiera, el contenido de la información suministrada, la realización de escenarios o el modo de comercialización del producto.

¿Qué se puede solicitar al Juez? Lo habitual es la declaración de abusividad de la cláusula suelo, lo cual supone su anulación o nulidad. Ello a su vez implica la retroacción al estado previo a su existencia, es decir, la devolución de las cantidades que se pagaron en exceso aplicándoles el interés legal del dinero desde el momento en que se pagaron.

¿Qué dice la jurisprudencia? El Tribunal Supremo dictó el 9 de mayo de 2013 una sentencia que se ha convertido en un referente. Se trata de una resolución jurídicamente anómala, ya que si bien declara la nulidad de una cláusula suelo, ordena que no se devuelva el dinero que se pagó en exceso, sino que tan sólo se dejara de aplicar la cláusula a partir de la sentencia. Esto contraviene la teoría general de la nulidad absoluta. La justificación que da el Tribunal Supremo es que es preferible lesionar el derecho del ciudadano a percibir lo que pagó de más que poner en riesgo el sistema

financiero si se inicia una avalancha de resoluciones concediendo lo que por Ley corresponde al ciudadano.

¿Qué está pasando en la práctica? Algunos Tribunales directamente no conceden las cantidades que se abonaron en exceso a sabiendas de que si la entidad bancaria recurre la sentencia, el criterio del Tribunal Supremo es no concederlas. Sin embargo, otros Tribunales sí las estiman alegando que ese caso concreto no va a desestabilizar el sistema y que el resto de casos no pueden perjudicar el legítimo derecho del ciudadano.

¿Qué coste tiene esto para el ciudadano? Depende del resultado del procedimiento. Si la sentencia es plenamente estimatoria habrá condena en costas para la entidad bancaria y no habrá coste alguno. Si la sentencia estima parcialmente la demanda, el coste será la tasa judicial, de aproximadamente 318€ y los honorarios de Letrado y Procurador. Por el contrario, con una sentencia desestimatoria, la cláusula suelo seguiría aplicándose y habría que abonar la tasa judicial, los honorarios de Letrado y Procurador propios y los de la parte contraria.

¿Merece la pena demandar a la entidad bancaria? Depende del caso concreto. La valoración que se hace por parte del Letrado es siempre en términos probabilísticos y el riesgo de una resolución desfavorable inesperada siempre existe.

¿Qué se debe hacer si la entidad bancaria ofrece al cliente una solución negociada al conflicto? Antes de aceptar cualquier oferta, conviene informar al abogado de la modificación propuesta por la entidad, para su estudio y posterior informe sobre la actuación a seguir.

Si no hay abogado interviniente, se debe saber que aceptar una reducción del tipo mínimo de interés de la cláusula implica que se conoce la existencia, significado y consecuencias de la cláusula suelo pudiendo la entidad bancaria hacer valer esto en juicio, lo que podría devenir en una resolución adversa, con las consecuencias expuestas anteriormente.

Juan Selva Gallego



El Far West y los españoles

Más allá del Misisipi, a principios del siglo XIX, se hallaba la última frontera de los EEUU, la que se debía eliminar siguiendo aquel *Manifest Destiny* (Destino Manifiesto) que acotaba a la nación entre los dos grandes océanos, y que ahora impelía a la ocupación y colonización de todas las tierras comprendidas desde el nacimiento a la desembocadura del gran río mencionado y el océano Pacífico.

Un territorio inmenso, en gran parte inhóspito, ocupado en su mitad sur por el Virreinato de Nueva España y en su mitad norte por el viejo territorio de Luisiana, y el disputado territorio de Oregón en su parte más occidental. El territorio se articulaba de este a oeste en varias zonas muy bien definidas: las grandes llanuras, las Montañas Rocosas, la Gran Cuenca Cerrada (*Great Basin*) y, tras ella, Sierra Nevada, que enmarca con el océano a Nueva California, tierra fértil en su parte norte, y profundamente árida en su parte sur, aquella que denominaban Vieja California, y actualmente Baja California, perteneciente a Méjico. Estas tierras poco o nada pobladas por sus conquistadores españoles, franceses o ingleses, suponían un obstáculo difícil de salvar. El clima, la orografía y las gentes que las habitaban (sus verdaderos propietarios, los indios) constituían serias dificultades para los

asentamientos estables de los colonos procedentes del este o de Europa. El territorio era sólo transitado por sus viejos pobladores nómadas y esporádicos tramperos y cazadores dedicados al comercio de pieles (*fur trade*).

Sólo los españoles habían conseguido algunos asentamientos de importancia en el sur del área mencionada. Santa Fe fue la primera ciudad (fundada en 1610 por Pedro de Peralta), y la más antigua de Norteamérica después de San Agustín de Florida (1565). De los exploradores españoles procedían los caballos que mitificaron tópicamente a los indios de las llanuras como jinetes insuperables. Estos caballos, según se afirma, eran descendientes de aquellos que se le escaparon a Vázquez de Coronado durante la exploración del Llano Estacado en 1541. Pero los caballos procedían también de intercambios comerciales que los españoles y

los traficantes de pieles hacían con los indios. De cualquier forma, los caballos colonizaron rápidamente aquellas soledades, sin enemigos importantes que diezmaran las yegüadas. Estas pudieron doblar su número cada cinco años. Lo cierto es que la cultura del caballo en las llanuras norteamericanas se hizo visible a principios del siglo XVIII. Esa cultura, como forma de vida y de caza, no duró más de dos siglos. Los indios de las llanuras tuvieron al perro como único animal de arrastre y de carga, antes de la aparición del caballo. La influencia española y mejicana caló hondo en aquellos territorios, que después de la guerra entre EEUU y Méjico, tras el Tratado de Guadalupe Hidalgo, dieron lugar a la creación de los actuales estados de California, Nevada, Utah, Colorado, Arizona, Nuevo México y Texas. El descubrimiento de oro en California (1948) aceleró la emigración hacia aquella región, hasta ese momento poco atractiva, y descompuso las formas de vida en las grandes llanuras.

Más al norte, la presencia española se asentaría infructuosamente en la Isla de Nutka, una isla menor, adjunta a la gran Isla de Vancouver, en Canadá actual, de gran valor estratégico para el comercio con Asia y para la vigilancia de los movimientos rusos de la vecina Alaska. Pero la ocupación duró poco; prácticamente, desde las primeras exploraciones de Pérez Hernández en 1774, hasta 1794, fecha de cesión de la isla por España a Gran Bretaña (Convención de Nutka). Cesión hecha a pesar de la oposición del capitán de la Armada Española, que participó en las conversaciones con George Vancouver, Juan Francisco de la Bodega y Quadra. La Isla de Nutka había sido fortificada y reforzada por voluntarios catalanes, que tan bien dibujara Malaspina en su viaje por aquella tierra. El profesor Emilio Soler Pascual tiene interesantes trabajos sobre todo ello. La Isla de Vancouver que, según la Convención, debía denominarse 'Isla de Quadra y Vancouver', pronto se apresurarían los británicos, tras su posesión, en suprimir de las cartas geográficas el primer nombre.



Observaciones del caminante

Quién recorra el oeste de los Estados Unidos, encontrará a cada paso la huella de España. Las fundaciones misioneras del beato mallorquín Fray Junípero Serra recorren toda California, desde San Francisco a San Diego. Y toda la cartografía actual de la zona se halla plagada de denominaciones castellanas, desde California a Texas o desde Nevada o Colorado hasta la frontera Mejicana.

Sin embargo, toda esta cultura española, o hispanoamericana, será posiblemente absorbida en una o dos generaciones por la cultura angloamericana, cultura que ideó la estructura de los Estados y alentó sus aspiraciones hasta hoy mismo. Los millones de hispanos, procedentes de los antiguos pobladores o provenientes recientes de Méjico o de otros lugares de Hispanoamérica, tienen fecha de caducidad

como tales. Las repercusiones socio-lingüísticas de la cultura dominante malogran cualquier voluntarismo hispano que tienda a perdurar entre estas poblaciones. La conservación del español es difícil allí por carecer de cobertura legal. La toponimia es lo único que se conserva en todas partes, también la lengua en los recién llegados, o la de los hijos de los recién llegados. Después de dos generaciones las poblaciones se hacen anglófonas, porque la lengua de prestigio social, comercial y científico es el inglés.

En esas grandes extensiones poco pobladas del oeste de los EEUU (exceptuando California), se hallan grandes reservas indias que conservan su idioma nativo, a pesar de la implantación del inglés como lengua ineludible de comunicación fuera de la reserva. Esa conservación supone la

endogamia de grupos reducidos, y un voluntarismo que no existe entre los grupos de habla hispana, cuyo deseo es la integración primero, y la asimilación absoluta después.

Lo español queda fosilizado en la toponimia de esos amplios territorios del *Far West*, y en múltiples palabras asimiladas por el idioma dominante angloamericano: cimarrón, cañón, rodeo, colorado, chaparral, rancho, entre tantas otras. Pero la deserción lingüística es patente y manifiesta entre los hablantes hispanos, en los territorios mencionados y en todos los EEUU. Permanece lo emocional en ellos, sí, y ello permite a los políticos apelar a las señas de identidad hispanas como recurso electoral para acopiar votos.

Emili Rodríguez-Bernabeu



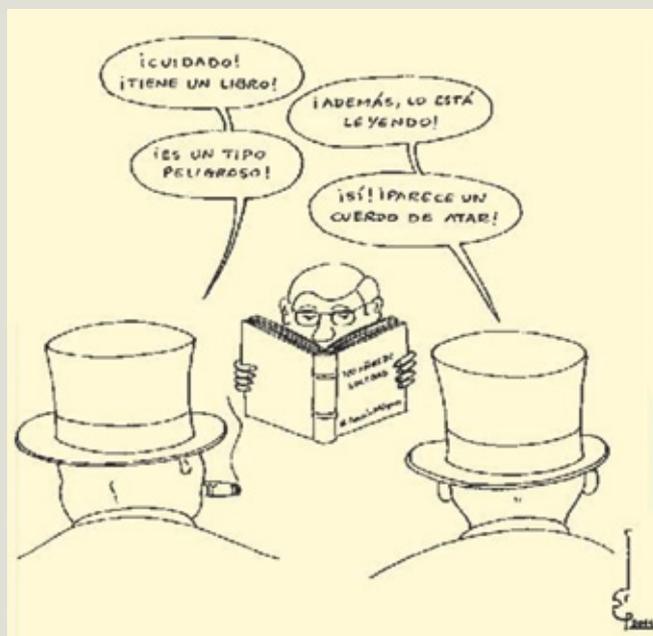
Diálogos y humor

Optimus Discente.- ¡Cuanta tribulación oprime mi ánimo! Y... ¡Cuán difícil resulta soportarla sin tu apoyo, Inocencio Docente!

Inocencio Docente.- Comparto tus pesares y lamento estar lejos y, sobre todo, en silencio. Recuerdo que un día lejano, citando a Cicerón, dijiste "¡Qué cosa más grande que tener a alguien con quien te atrevas a hablar como contigo mismo!". Y ahora solo me queda pedirte que seamos felices por haber tenido lo primero y asumamos que, cada vez más, tendrás, tendremos, que hablar ya solo contigo mismo.

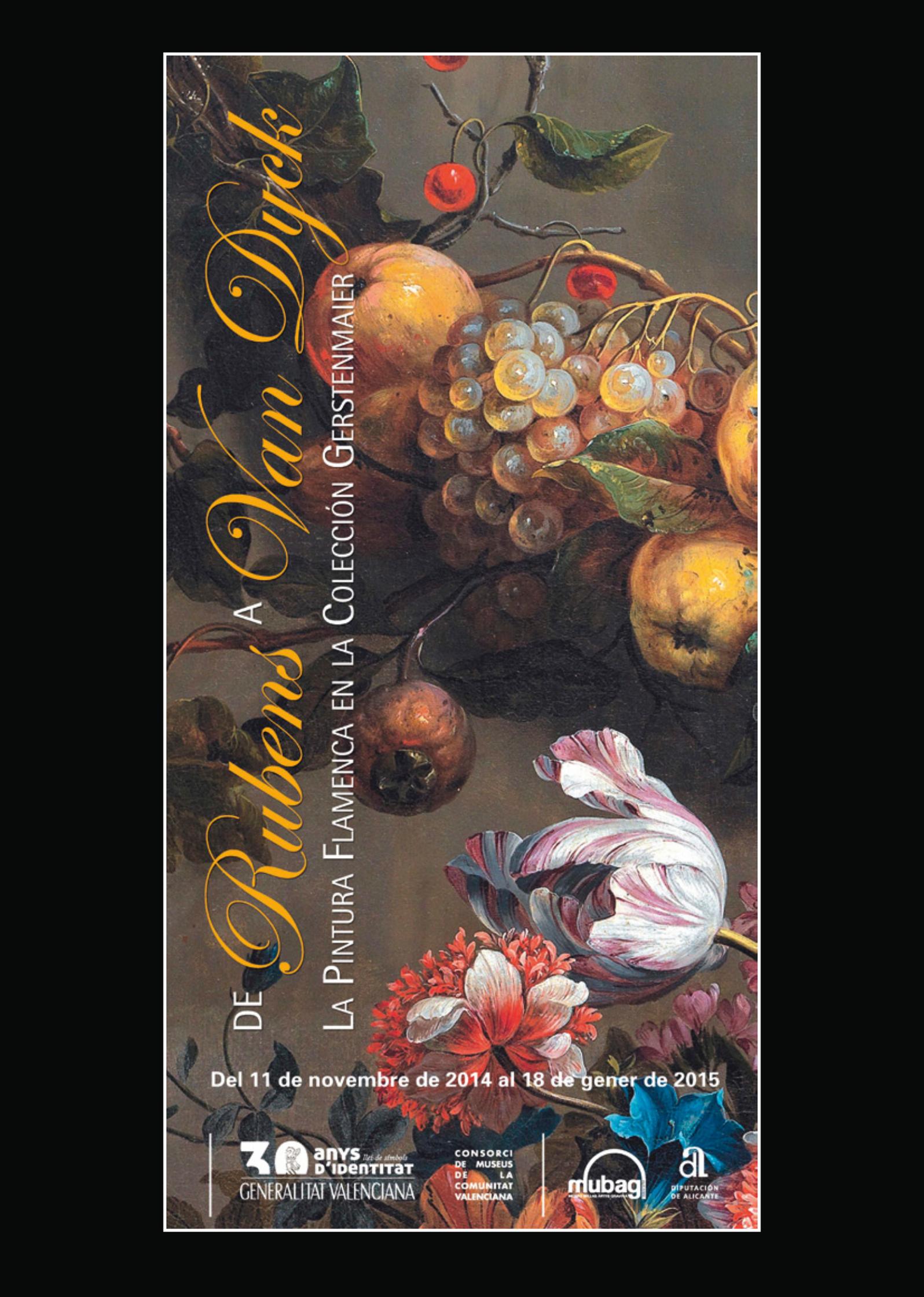
Optimus D.- Pues, al menos en esta ocasión, te haré caso. Y termino. Eso sí, te pido que, en lo que podamos y un poco más, hagamos lo imposible por evitar que nos arrastren por esta pendiente.

"Cuando te des cuenta de que, para producir, necesitas la autorización de quienes no producen nada. Cuando compruebas que el dinero es para quienes negocian no con bienes sino con favores. Cuando te des cuenta de que muchos se



hacen ricos por el soborno y las influencias, más que por el trabajo, y que las leyes no nos protegen de ellos, sino que, por el contrario, son ellos los que están protegidos. Cuando te des cuenta de que la corrupción es recompensada y la honradez se convierte en auto sacrificio,... entonces podrás afirmar, sin temor a equivocarme, que tu sociedad está condenada."
Alissa Zinovievna Rosenbau (1905-1982)

Optimus Discente



DE *Rubens* A *Van Dyck*

LA PINTURA FLAMENCA EN LA COLECCIÓN GERSTENMAIER

Del 11 de novembre de 2014 al 18 de gener de 2015

30 anys *100 de símbols*
D'IDENTITAT
GENERALITAT VALENCIANA

CONSORCI
DE MUSEUS
DE LA
COMUNITAT
VALENCIANA

mubag
MUSEU DE MUSEUS

dl
DIPUTACIÓ
DE ALICANTE

III Jornades d'Arqueologia de la Comunitat Valenciana



Noves actuacions per al coneixement i divulgació del patrimoni cultural

12 i 13 de desembre de 2014
Saló d'actes del MARQ
Plaça Dr. Gómez Ulla s/n,
03013 Alacant

14 de desembre: excursió
Tossal de Manises / Lucentum
L'Alcúdia / Ilici

Organitzen



Secció d'Arqueologia
Col·legi de doctors i llicenciats
en Filosofia i Lletres d'Alacant



Secció d'Arqueologia
Col·legi de doctors i llicenciats en
Filosofia i Lletres de València i Castelló



MARQ
MUSEO ARQUEOLÓGICO DE ALICANTE



DIPUTACION
DE ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

L'Alcúdia 

Las jornadas mostrarán las recientes actuaciones realizadas en nuestro patrimonio cultural.

Inscripción:

Enviar nombre, apellidos y dni a jornadesarqueologiav@gmail.com