



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

1^{er} semestre 2019
Nº 33
Boletín Edición Alicante



Una mirada a la ciencia

Paisaje sin paisanaje

En Sabadell Professional queremos trabajar en PRO de usted. Por eso mantenemos un acuerdo de colaboración con el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante para ofrecerle ventajas exclusivas en la contratación de productos financieros.

Este es solo un ejemplo, pero hay muchos más.

Llámenos al 900 500 170, identifíquese como miembro de su colectivo profesional, organicemos una reunión y empecemos a trabajar.

Trabajar en PRO de usted no solo es ofrecerle una **Cuenta de la gama Expansión** en condiciones preferentes y atender dentro de lo posible sus necesidades financieras. Es ir más lejos.

Sabemos que esto nos obliga a innovar constantemente en nuestra oferta de productos y servicios. Por eso, hoy queremos comunicarle que tiene a su disposición:

La Hipoteca Bonificada

Y ésta es solo una de todas las ventajas de trabajar con **Sabadell Professional**, una entidad especialmente sensible a los profesionales como usted.

Por eso, en lugar de explicarle aquí todo lo que podemos hacer por usted, preferimos empezar a trabajar y hacerlo en persona.

Hay más de 1.800 oficinas de Banco Sabadell en toda España. Encuentre la oficina con la que le resulte más cómodo trabajar en **sabadellprofessional.com**.

Abril 2019

¿Nueva ley educativa? *No, gracias*

Ante la cascada de procesos electorales que se avecinan (o que, publicado este Boletín, ya han tenido lugar), de nuevo nos encontramos con el riesgo de la utilización de la educación para, mediante la manipulación, conseguir aumentar el número de votos. Y, asimismo de nuevo, los profesionales de la docencia, -profesores y maestros-, dudaremos de la rectitud de intención de aquellos políticos que se mueven entre la desfiguración de los principales problemas y no, desgraciadamente, en aras de la noble búsqueda del bien común.

Hace unos meses, aunque parezca una eternidad, gobernando el Partido Popular, veíamos cómo el Partido Socialista se retiraba, y también otros partidos, de la Subcomisión del Congreso de los Diputados que pretendía alcanzar un Pacto de Estado en torno a la educación. Deshecha la subcomisión, cayeron proyectos, trabajos, documentos y consensos alcanzados, y se frustraron expectativas...

Recientemente la ministra de Educación, Isabel Celaá, en tiempo de descuento por la convocatoria de elecciones, presentaba las líneas principales de una nueva Ley que, según ella, pretendía recuperar puntos esenciales de la LOE. Y lo hacía partiendo de dudosos presupuestos, como los 'efectos nocivos' (sic) de la norma anterior, la 'disminución del número de graduados en ESO y en Bachiller' (si bien, desde 2009 hasta 2017, es menor el número de quienes abandonan el sistema educativo), el alejamiento del 'trabajo que viene haciendo la Unión Europea en relación a las competencias educativas' (sin precisar de qué trabajo y competencias educativas se trata),... todo lo que sonaba más bien a palabras huera.

Grave irresponsabilidad de nuestra clase política haber abandonado el consenso. Grave irresponsabilidad de quienes, teniendo la llave del Boletín Oficial, se sirven de él para abocarnos a estas sacudidas legislativas

propiciadas por los llamados fundamentalistas del BOE, creyentes de que con la publicación de disposiciones legales se solucionan los problemas de que adolece la educación española.

Con esta hubiera sido la octava reforma desde la Transición. Si lo comparamos con la vigencia del Código Penal, que, en lo sustancial, duró más de 120 años, cabe preguntarse por la razón de este vaivén legislativo, de esta inestabilidad permanente, que niega al sistema educativo del necesario sosiego y continuidad para alcanzar sus metas. La necesaria adaptación a los cambios en la sociedad española, en las ciencias de la educación, en el ámbito científico y en el contexto académico, se puede, y se debe, llevar a término sin necesidad de estar desmantelando el sistema legal. Piénsese en qué sucedería en otros campos, por ejemplo el de la salud, si con cada cambio y avance se requiriera replantear las bases del sistema de salud.

No puede ser que todo cambio de gobierno conlleve cambio de ley educativa. No puede ser que surjan siempre los mismos temas en permanente discordia: 'religión' versus 'educación para la ciudadanía' (llámese como se llame); lengua española, lengua de la comunidad autónoma, lenguas 'extranjeras', sin criterios de respeto y proporcionalidad y con dejación de las responsabilidades del gobierno de España; libertad de enseñanza versus visión subsidiaria o, incluso, de rechazo, de la enseñanza concertada y privada. Otros temas como la excepcionalidad, y sus condiciones, de la repetición de curso; el cuestionamiento o, incluso, eliminación de los 'Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento' y del curso 'Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la FP', en la ESO, cuando, precisamente, han ayudado a la continuidad del alumnado y consecución del graduado; la existencia y características de las pruebas generales de fin de ciclo; los requisitos para la obtención

del título de bachillerato, incluso con un suspenso, ... se abordan con propuestas que no responden al problema y muestran un desconocimiento de la realidad.

Y, al final, todo esto... ¿para qué?

- ¿Para seguir la senda de tantos ministros y no quedar como ministra/o sin 'su' ley?
- ¿Para propiciar un mundo feliz en el que no caben los grupos de 'Mejora del Rendimiento y de Refuerzo' en la ESO por ser para alumnados con necesidades?
- ¿Para ofrendar, con truco, mejores resultados al otorgar el título final de Bachillerato incluso con suspenso?
- ¿Para desfigurar el papel de determinadas asignaturas, como la 'religión', y convertir su inclusión, o no, en el curriculum en el quid de la cuestión, dejando de lado lo que sí importa para la calidad del sistema educativo?
- ¿Para, con una visión 'estatalizadora', adjetivar de eufemismo el criterio de 'demanda social', que, en realidad, es el reconocimiento de un derecho inalienable, -el derecho a la educación de los padres-, reconocido en las disposiciones legales internacionales, al negar que en la planificación de la enseñanza ha de tener en cuenta, muy en cuenta, a los padres?

Sí que es importante centrarse en...

- *El alumnado: Con el reconocimiento del esfuerzo, opuesto a indolencia y apatía, y priorizando la formación de personas que habrán de devolver a la sociedad la hermosa inversión que en ellos se realiza.*
- *El profesorado: Con la calidad en su formación, los sistemas de selección, el reconocimiento social y mecanismos de promoción basados en dedicación y resultados.*
- *La igualdad de oportunidades en RRHH y RRMM.*
- *El Curriculum común, suficiente y exigible, a fin de evitar que en un tiempo no lejano hablemos de los "huérfanos de la lengua española en su país de origen", o de "los ignorantes de la historia y cultura común".*

**Y todo puede y debe hacerse
sin necesidad de cambiar la
ley educativa.**

DIRECCIÓN:

Francisco Martín Irles
Francisco Reus Boyd-Swan

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

COLABORADORES:

Amparo Elisa Beneitez Villamor
Patricia Bodega Villanueva
Antonio Brandi Fernández
Aránzazu Calzada González
Aurora Campuzano Écija
Vanessa Carral Bielsa
Fernando Carratalá Teruel
Guadalupe Castellano Pérez
Elena Córdoba Azcárate
Esmeralda Chust Muñoz
Amaya de Cos-Gandoy
Antonio Eff-Darwich Peña
Ángel Ezquerro Martínez
Rafael García Alonso
Adoración García Martínez
Juan Giner Pastor
Marisa González Montero de Espinosa
Domènec Haro Muñoz
Francisco Martín Irles
Ignacio Menéndez Helvia
Mercedes de Miguel Estévez
Carolina Navarro Benesiu
Xavier Örrit (Prat)
Lauren Vanessa Pérez Pinto
Pere Lluís Pallé Manzano
Francisco Reus Boyd-Swan
Emili Rodríguez-Bernabeu
Carla Rodríguez Caballero
Alfred Rosenberg González
Sandra Sáenz-López Pérez
Roberto Salmerón Sanz
Joaquín Santo Matas
M. Gloria Santos Beneit
José Antonio Sotelo Navalpotro
Ignacio Sotelo Pérez
Adán Manuel Yanes Gómez

DISEÑO y MAQUETACIÓN:

OGR Comunicación

IMPRIME: Cromagraf Artes Gráficas, 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
- ¿Nueva ley educativa? <i>No, gracias</i>	
ENTREVISTA	3
- Juan Francisco Mesa Sanz. Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante	
JUNTA DE GOBIERNO	5
- CDL. Docentes y Profesionales de la Cultura 2019-2023	
TEMA DE ESTUDIO	6
- Un modelo común para las profesiones españolas - Paisaje sin paisanaje	
DISCUSIÓN	9
- Conflictos del agua y del Medio Ambiente: Una aproximación jurídica desde nuestra Constitución	
HABLANDO CON... ..	12
- Miguel Ángel Santos Guerra	
GRAFOLOGÍA	15
- Grafología y escuela: una forma de terapia	
ENCARTE: APUNTES DE CIENCIAS	17
- Una mirada a la ciencia a través del cine - ¿Y si Kepler hubiera sido del Atleti? - Modelos tridimensionales de cartulina para estudiar la tectónica de placas - Estenmáticas: Estandarización de la Enseñanza de las Matemáticas - El Programa Si! de Educación Primaria para promocionar hábitos cardiosaludables en niños de 6 a 12 años: estudio aleatorizado	
TESTIMONIO	32
- Mientras pasa el tiempo	
ORTOGRAFÍA	33
- El dictado como instrumento de aprendizaje ortográfico	
CONMEMORACIÓN	36
- Doscientos años del Museo de El Prado	
ALICANTINOS ILUSTRES	39
- Francisco Xavier Balmis. En el bicentenario de la muerte del insigne alicantino	
ASESORÍA PEDAGÓGICA	42
- Compartir enriquece	
ASESORÍA JURÍDICA	44
- Autónomos. 2019, año con nuevos derechos - ¿Cuáles son mis condiciones laborales?	
SAPERE AUDE	46
- Carta a Olympia de Gouges	
OBSERVACIONES DEL CAMINANTE	47
- Los interlocutores literarios	
DIÁLOGOS SIN HUMOR	48

Con la colaboración de:
Asociación Cultural MinervAtenea





JUAN FRANCISCO MESA SANZ

Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante

Nacido en Zaragoza en 1966, debe su vocación por la Filología Clásica al magisterio de D. Serafín Agud en el Instituto Goya. En la Universidad de Zaragoza cursó Filología Clásica, doctorándose en lingüística aplicada al latín. También ha dedicado trabajos a epigrafía latina, musealización de espacios arqueológicos, retórica clásica, filología latina medieval o los estudios sobre el humanismo renacentista y la tradición clásica en la literatura española y catalana medieval. Tras su paso por el Colegio Universitario de La Rioja (hoy Universidad de La Rioja) y la Universidad de Zaragoza, se instaló en Alicante en 1991.

Y llegaste a la Universidad de Alicante...

Siempre recuerdo ese 11 de noviembre de 1991. Eran los años de crecimiento y consolidación de un proyecto extraordinario, la UA. Si a la Universidad de Zaragoza le debo mi formación, a la UA le debo todo lo demás: el crecimiento como docente, como profesional, como investigador y también como gestor. Todo ello fue propiciado por la libertad, cooperación y apertura permanente a la innovación, que caracteriza al Área de Filología Latina, sin duda un logro de Juan José Chao.

Ya, pero en los últimos años te vemos también en otras tareas más propias de gestión. ¿Nos las relacionas?

Antes de acceder al Decanato, dirigí el Servicio de Información Bibliográfica y Documental (SIBID) y el Centro de Estudios de Doctorado y Postgrado (CEDIP). En el primero acometimos una profunda reorganización, tras la que se obtuvo el sello de Calidad ANECA y se implantó el Repositorio

«Educar es una de las tareas más elevadas y nobles; despreciarla o no prestarle atención pone en serio riesgo nuestro futuro»

Institucional (RUA). En el CEDIP afronté la implantación de los primeros másteres oficiales, modificados por los cambios legislativos causados por la errática implantación de EEES. Se acometió, además, una división organizativa (CONTINUA y EDUA), para atender respectivamente los estudios de postgrado y de doctorado.

¿Y respecto al Decanato de la Facultad?

Mi llegada al Decanato coincidió con la implantación de los Grados y con los peores momentos de la crisis económica. Hubo, por ello, que atender muchas cuestiones relacionadas con ambos asuntos: primeros

procesos de acreditación de títulos oficiales, resolución de los ajustes necesarios en asignaturas de nuevo cuño, como el TFG/TFM, o la terrible situación de parte de nuestro alumnado, atrapado entre la crisis de las economías familiares y la subida de las tasas académicas. Nuestras actuaciones se centraron en generar estructuras adaptadas a la nueva situación, enfocadas a la mejora de las condiciones de la formación. Junto a ello, fue prioritaria la consideración social de nuestros estudios, -que siempre deben tener un reconocimiento en condiciones de igualdad con otras disciplinas-, con actividades explicativas de las salidas profesionales, aproximación al tejido empresarial, impulso del emprendimiento, etc.

En este segundo mandato pretendemos consolidar el trabajo iniciado: dobles titulaciones (filologías, filología y humanidades con educación, máster); internacionalización (Bamberg, Lyon, Shanghai). Siempre reivindicando la vocación docente de nuestras disciplinas, pero preconizamos su apertura a otros perfiles profesionales.

Destacaré, a modo de ejemplo, el Proyecto IDEAD: doctorandos y doctorandas han recibido un taller gratuito para poner en valor las competencias adquiridas en un entorno empresarial; a continuación, se enfrentaron a un reto propuesto por la empresa Energy System. Uno de ellos se ha integrado en la empresa durante un mes. ¿Qué pretendemos? Sin renunciar a la esencia de nuestros estudios, buscamos reforzar aquellas competencias que facilitan la integración en equipos empresariales. Los resultados son excelentes para docentes, discentes y, por supuesto, empresarios.

Pregunta indiscreta: ¿Sigue siendo cauteloso, interesante, rentable,... estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras?

Rotundamente sí. Obviamente, tanto las titulaciones con una mayor tradición a sus espaldas, (Filologías, Humanidades, Geografía o Historia), como las más atentas a las salidas profesionales, (Turismo o Traducción e Interpretación), se enfrentan a un mercado laboral en constante cambio y para el que hay que estar preparado. Insistiré en que una especialización temprana no es garantía de éxito, sino, las más de las veces, lo contrario. Por tanto, se ha de conjugar la excelencia de las competencias, contenidos y habilidades de nuestras disciplinas con su explotación en perfiles donde habitualmente no se espera a nuestro alumnado. Es un trabajo que estamos



Entrevista a Juan Francisco Mesa Sanz

desarrollando en todas las direcciones: hacia los docentes, hacia los empleadores y, como he dicho, hacia nuestro alumnado.

¿Podemos hablar de una búsqueda por la pervivencia o es que la Facultad se ha reinventado?

Más que pervivencia, quiero pensar que se trata de insistir en nuestra importancia para la sociedad; nunca debería haberse dudado de ello. Otra cuestión es que, si la sociedad cambia, nosotros también debemos hacerlo. En sentido etimológico, nuestra 'reinención' es reencontrarse con nuestra función social; conozco muy pocos investigadores 'en su torre de marfil'. Y todo ello ha de unirse a la defensa de nuestra vocación docente. Educar es una de las tareas más elevadas y nobles; despreciarla o no prestarle atención pone en serio riesgo nuestro futuro.

Pero con estos cambios ¿acaso no se ha dejado, al menos en parte, cuanto era básico en los estudios de Filosofía y Letras, como las asignaturas de Latín, Griego, Historia Universal, Historia de España, Lengua y Literatura, Introducción a la Filosofía,...

Este es un debate amplio y complejo. Se ha tendido a la especialización temprana, no existe una consideración social de la función docente y sus profesionales, y se han dado problemas de financiación, ligados a un modelo en el que las materias dependen de su posición en los planes de estudio y el número de alumnos, además de falta de planificación transversal, etc. El reto es de calado, pero sólo un pacto educativo puede permitir un auténtico cambio de sistema, todo lo demás seguirán siendo parches. Y éstos nunca han beneficiado a disciplinas cuya rentabilidad inmediata suele ser difícil de evaluar.



«Prefiero concebir un tiempo nuevo de formación integral; un tiempo que valore en su más alta escala la docencia y que no renuncie a nuestras raíces culturales»

Además de los estudios propios de la facultad de Filosofía y Letras, ¿se han 'conquistado' espacios en otras facultades, en otros estudios,... con una oferta de 'sus' materias/asignaturas que en el fondo deberían ser de todos?

Desgraciadamente, nuestro sistema de financiación apenas propicia la flexibilidad que dicha apuesta requiere. Así pues, no se pueden conquistar espacios que no están abiertos.

Insisto en ello porque repasando la historia de nuestros propios Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, -Colegios Profesionales de Docentes y Profesionales de la Cultura-, vemos que, entre los primeros colegiados, véase José Canalejas Méndez, presidente del Consejo de Ministros, se tenía a gala haber estudiado también Filosofía y Letras, aunque sus estudios profesionales fueran de derecho. ¿Cómo volver a estos tiempos?

Más que un retorno, prefiero concebir un tiempo nuevo de formación integral; un tiempo que valore en su más alta escala la docencia y que no renuncie a nuestras raíces culturales; un tiempo que no someta a la educación a un continuo estrés reformista para, a la postre, no reformar nada. Si el objetivo es formar ciudadanos críticos, a la vez que respetuosos con sus instituciones, que tengan como objetivo permanente la dignidad del ser humano, la oposición ficticia entre Ciencias y Letras debe quedar definitivamente erradicada. Mucho trabajo queda por hacer en bien de las generaciones presentes y de las futuras.

Sí que es palpable un cambio a mejor en recursos materiales y humanos, nuevos

estudios, programas,... y proyectos innovadores que han sobresalido por su interés.

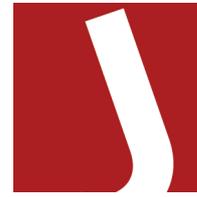
Estamos en continua progresión, situados entre las mejores 400 facultades de Filosofía y Letras del mundo. Esa posición está muy por encima de lo que por nuestra financiación sería de esperar. Nuestra formación se nutre de los recursos tecnológicos más avanzados, con programas y estudios en constante revolución.

Pero tenemos el lastre de la difícil renovación generacional del profesorado universitario; es una de las peores secuelas de la crisis. No obstante trabajamos por consolidar los proyectos iniciados: dobles titulaciones, semipresencialidad e internacionalización en másteres; y, por supuesto, subrayo el impulso al emprendimiento y la innovación entre nuestro alumnado.

Toca terminar y lo haremos con tu valoración de las relaciones Facultad de Filosofía y Letras-Colegio Profesional respectivo.

Nuestras relaciones son excelentes. El Colegio apoya la Olimpiadas del Saber, premia a los mejores expedientes, se interesa por nuestros estudios y egresados. Y, a su vez, la Facultad se apoya en el Colegio en la exploración de nuevos perfiles profesionales. Como sucede con otros sectores profesionales, también el de los docentes y profesionales de la cultura precisan de la colegiación para defender sus intereses y su reconocimiento, para ajustarse en su ejercicio profesional al código deontológico y, por último, para disponer de las coberturas necesarias en el ejercicio de su profesión, cualquiera que esta sea, garantizando de este modo los derechos de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Junta de Gobierno



Junta de Gobierno

del Colegio de Doctores y Licenciados

2019-2023

**Francisco Martín Irles****Decano**

Licenciado en C. Educación, Filosofía y Teología (Roma).
Licenciado en Filosofía y Letras (Valencia).
Licenciado y Doctor en Psicología (Murcia).

Profesor y psicólogo EESS Colegio D. Bosco. Profesor Asociado Universidad de Alicante, Consultor Foreign Study Languages (jubilado). Secretario Unión Profesional Alicante, Colaborador del Dpto. Psicología Evolutiva UA, presidente Comisión Académica Consejo Social de la Universidad de Alicante.

**Juan Antonio Barrio Barrio**
Vicedecano de Universidades

Licenciado y Doctor en Filosofía y Letras (Geografía e Historia). Catedrático de Historia Medieval de la Universidad de Alicante y Vicedecano de Postgrado, humanidades digitales y recursos bibliográficos de la Facultad de Filosofía y Letras. Es coordinador académico del grado en Historia de la Universidad de Alicante y co-director de la revista Anales de la Universidad de Alicante. Historia Medieval.

**M.ª Dolores Díez García**
Vicedecana. Relaciones Institucionales

Licenciada en Matemáticas (UG). Doctora en Económicas (UA). Catedrática EU Universidad Alicante. Colaboradora UA. Becada por AEI en Universidad Buenos Aires, Tandil y Valparaíso.

**M.ª Consuelo Giner Tormo**
Vicedecana de Cultura

Licenciada en Filosofía y Letras. Licenciada en Pedagogía Musical. Licenciada en Solfeo y Teoría de la Música. Doctora en Filosofía. Catedrática de Historia de la Música. Conservatorio Superior de Música "Óscar Esplá", de Alicante (jubilada). Presidenta de la Asociación "Espejo de Alicante". Presidenta de la Comisión Cultural Científica del Ayuntamiento de Alicante.

**Francisco Miguel Burlo Carbonell**
Secretario

Licenciado y Doctor en Ciencias Químicas. Catedrático Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante). Ex Profesor Colegio Aitana.

**Valentín Martínez García**
Vicesecretario y Vocal Fomento de Empleo

Licenciado en Historia. Diploma de Estudios Avanzados en Prehistoria. Profesor de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Profesor de Secundaria y Bachillerato (GVA)

**Francisco Miguel Ivorra Pérez**
Tesorero y Vocal de Traducción

Licenciado y Doctor en Filología Inglesa. Máster en Traducción e Interpretación. Profesor de la Universidad de Valencia. Profesor de idiomas para acreditación profesional.

**M.ª Isabel Candela Candela**
Interventora

Licenciada en Filosofía y Letras, especialidad Geografía-Historia. Licenciada en Ciencias Religiosas. Profesora de EESS del Colegio Santa María (Jesuitinas) de Elche.

**Antonio Vera Gómez**
Vocal de Archivo y Digitalización

Licenciado en Historia. Postgrado en Archivística y Gestión Documental.

**José Luis Antequera Lucas**
Vocal de Arte

Licenciado en Geografía e Historia. Doctor en Historia del Arte. Máster en Profesorado EESS. Historiador. Colaborador de la Real Academia de Bellas Artes San Fernando, R. A. Alfonso X El Sabio, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert. Miembro de AICA.

**Rosa Durá Seva**
Vocal de Centros de Secundaria

Licenciada en Filología Inglesa. Máster en Traducción e Interpretación. Directora Pedagógica de Secundaria del Colegio Don Bosco.

**Consuelo Escudero Medina**
Vocal Universidad

Licenciada de Filología Moderna (Francés) (UM). Máster Universitario en Dirección y Gestión en Comercio Exterior (UM) DEA: Littérature, langue et Représentation (Université de Rennes2). Profesora de ESO (Francés). Profesora Asociada de la UCH CEU de Elche.

**Francisco Fernández García**
Vocal Acciones y Colegiación

Licenciado en Historia. Certificado de Suficiencia Investigadora. Curso de Postgrado CAP. Investigador.

**Araceli Guardiola Martínez**
Vocal de Arqueología

Licenciada en Geografía e Historia (UV). Arqueóloga. Vicepresidenta Sección de Arqueología del CDL de Alicante. Coordinadora edición "Actuaciones Arqueológicas en la provincia de Alicante".

**Silvia Guillén Martín**
Vocal de Centros de Primaria

Licenciada en Filología Inglesa. Diplomada en Magisterio. Máster en Profesorado EESS. Maestra/profesora de EESS del Colegio Santa María Magdalena, Novelda.

**Luis Jesús Juan Martín**
Vocal Filosofía

Graduado en Filosofía. Máster en profesorado EESS (Geografía e Historia). Profesor ESO y Bachillerato. Colabora en coordinación y desarrollo de proyectos educativos en la Asociación para el desarrollo de la ciudadanía, Égida.

**Francisco Reus Boyd-Swan**
Vocal Publicaciones

Maestro de Primera Enseñanza. Licenciado y Doctor en Filología Española. Mestre en Valencià. Maestro, Profesor EESS, Prof. Asociado Universidad de Alicante (jubilado). Tutor Centro Asociado UNED-Denia. Autor.

**Josefina Rodríguez Bravo****Vocal de Formación**

Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Magisterio. Máster en Coaching Pedagógico y Educativo. Profesora terapéutica en ESO. Especialista en Mediación Escolar.



Desarrollo Profesional Continuo: un modelo común para las profesiones españolas



Conforme a lo previsto en el Plan Estratégico de Unión Profesional, período 2018-2020, el año pasado culminaba con la aprobación, por la Asamblea General de la asociación, de un modelo común sobre Desarrollo Profesional Continuo (DPC) que permitirá que los diversos sistemas de DPC diseñados por los asociados puedan ser homologados, en base al cumplimiento de unos requisitos mínimos comunes.

Los **colegios profesionales** deben procurar que sus profesionales sean conscientes y proactivos en la actualización de sus conocimientos y competencias en el tramo de sus carreras profesionales y buscar, así, un nivel de ejercicio profesional adecuado que garantice la seguridad de los clientes, pacientes, consumidores y usuarios al tiempo que se procura la máxima calidad en los servicios profesionales. Se trata de un Desarrollo Profesional Continuo (DPC) que ha de ser reconocido y supervisado adecuadamente a fin de aportar la suficiente certidumbre y de contribuir al mejor desarrollo de las sociedades y a la movilidad internacional con las garantías imprescindibles.

En base a esta premisa, el Plan Estratégico de Unión Profesional para el período 2018-2020 constituyó un Grupo de Trabajo específico *sobre 'La esencia de las profesiones: Formación continua, Desarrollo Profesional Continuo y Validación Periódica de la Colegiación'*, cuyos coordinadores generales son los vicepresidentes de UP, José Antonio Galdón (presidente del Consejo General de la Ingeniería Técnica Industrial) y Serafín Romero (presidente del Consejo General de Co-

legios de Médicos). En diciembre del 2018, la Asamblea General de UP aprobaba el primer resultado concreto de este Grupo de Trabajo: un modelo común de Desarrollo Profesional Continuo.

Modelo UP-Desarrollo Profesional Continuo

En el año 2012, Unión Profesional asentaba ya unas premisas comunes para el establecimiento de sistemas de reconocimiento del **DPC** por parte de sus asociados. Ahora, de la mano de los más recientes desarrollos normativos y sociales, UP ha cristalizado esas bases en un modelo de referencia que permitirá que los diversos sistemas de reconocimiento y/o validación del **DPC** diseñados por sus miembros puedan ser homologados. Así, el Modelo de Unión Profesional está basado en unos mínimos imprescindibles a cumplir por cada uno de los Consejos Generales y Superiores o Colegios de Ámbito Nacional que así lo deseen y su objeto es el reconocimiento y/o la validación, por parte de las corporaciones profesionales, de la formación formal post-universitaria, de la formación no formal y otros elementos objetivables que puedan

ser justificados documentalmente a través de certificados oficiales y de la experiencia y práctica profesionales realizadas por sus colegiados a lo largo de toda su carrera profesional.

El reconocimiento y/o validación tendrá un carácter permanente y estará sometido a una revisión periódica. Además, el sistema a implantar por las corporaciones profesionales tendrá que ser objetivo y basado en una reglamentación interna que lo posibilite.

El propio Modelo UP abarca, a su vez, dos modelos: verificación curricular periódica y establecimiento objetivo de niveles. Una vez concedida la homologación por parte de UP y garantizados, por tanto, los elementos básicos fundamentales sobre los que debe descansar el sistema de **DPC**, cada organización colegial podrá, de manera independiente, ampliar su propio sistema en los márgenes propios que resulten adecuados en cada caso con respeto a la normativa vigente. Se podrán así, por ejemplo, diseñar sistemas que acrediten el DPC además de reconocerlo y/o validarlo, o sistemas que incorporen certificaciones profesionales en base a normativa ISO o que avancen hacia una Validación Periódica de la Colegiación. Estos modelos avanzados no son, por el momento, amparados por este modelo marco de UP que, como decimos, garantiza los elementos más primarios y fundamentales y que se basa, a su vez, en el derecho de los profesionales a obtener reconocimiento público, expreso y de forma individualizada de su desarrollo profesional y en lo referido a sus competencias transversales.

El reconocimiento del **DPC** debe entenderse como un sistema que, en todo caso, será voluntario para el profesional, pero que se encuentra íntimamente ligado a la ética y deontología profesional que le es propia. Un profesional tiene el deber deontológico de estar lo mejor formado para ejercer su profesión. Se entiende, así, el **DPC** como un triple compromiso: el del propio profesional, el del colegio profesional respecto a su reconocimiento y/o validación y el de Unión Profesional sobre el establecimiento de bases adecuadas y homogéneas para el reconocimiento y/o la validación. Compromiso, este último, que desde UP no termina con la aprobación del Modelo **DPC**. El Grupo de Trabajo avanza ya hacia el desarrollo de modelos sobre Validación Periódica de la Colegiación y fórmulas adecuadas para la garantía y mantenimiento de una praxis profesional de calidad y en permanente actualización y revisión. ■



Paisajes sin paisanaje

Se habla demasiado –escribía Julián Marías en un artículo publicado en el diario ABC, el 4 de diciembre de 1997, titulado “Para empezar el siglo XXI”–, de “globalización”; bajo esa palabra se oculta la falacia de que el mundo actual es uno. No es verdad: hay varios, no enteramente comunicables, imperfectamente comprensibles; pero todos están presentes, y hay que tenerlos en cuenta. Nos sirven estas palabras para referirnos a esos territorios que, en nuestro país, España, padecen de manera finisecular lo que ha dado en denominarse “despoblación” (luno de los más graves problemas medioambientales de los prolegómenos del siglo al que se refería don Julián).

Se mezclan de esta manera los elementos fisiográficos y los culturales, los fenómenos naturales observados o percibidos en un espacio concreto, y los culturales, el espacio sentido y vivido, que escritores como Miguel de Unamuno dieron en denominar, con expresión certera, paisanaje. El paisaje se crea y se recrea con la contemplación humana, variando según las miradas que lo contemplan; “un paisaje nace –señalaba Pedro Laín Entralgo, en su obra A qué llamamos España– con la luz de cada día y muere con ella... Tal es el paisaje, tal la emoción con que

nos conmueve. Un trozo de naturaleza se ha hecho paisaje por la virtud de una mirada humana, la nuestra, que le da orden, figura y sentido. Sin ojos contemplativos, no hay paisaje”. De aquí que se relacione el medio físico con las costumbres de una zona, comarca o región, pasando a ser el espíritu de sus gentes, sus “placideces” y melancolías, sus anhelos..., todas ellas, convirtiéndose en un estado del alma.

Todo esto se transforma, desaparece, cuando un espacio geográfico se vacía, se despuebla, deja paso al silencio de la soledad de los campos. De esta forma, si el primer problema medioambiental es la





Tema de estudio



pobreza, en la España rural se suma la despoblación y el riesgo de desertización. La solera de su patrimonio genera, en no pocos casos, un cambio de funciones; ayer culto, hoy cultura, otrora espiritualidad, en la actualidad consumo de masas, más o menos ligado a las actividades turísticas, siempre inquietud y zozobra. Las zonas rurales de Aragón, Castilla y León, interior de Galicia, y tantas otras regiones, sobre todo en sus áreas montañosas, o en sus proximidades (Sistema Central, Sistema Ibérico, Macizo Galáico...), sus pueblos están olvidando la sonrisa y los gritos de los niños, con unos jóvenes que se marchan en busca de quimeras en un modelo de desarrollo que en nuestro país es cada vez más "adaptativo-normativo" a los Reglamentos y Directivas de la Unión Europea.

Se ha superado con creces la dualidad medio urbano vs. medio rural, consolidándose la realidad "rururbana". Tal y como señalan algunos estudiosos (Guillermo Morales, Daniel Marías, Luisa María Frutos...), la base de la actual conformación demográfica se encuentra en el éxodo rural más el basculamiento centro-periferia de la población urbana, que hoy alcanza a cuatro quintas partes de la población española; de hecho, la población rural se asienta sobre grandes es-

pacios naturales, agropecuarios, mixtos, o incluso en pequeñas ciudades, que van desde las villas gallegas y asturianas de unos dos mil habitantes, hasta las agrocidades castellanas, leonesas, manchegas o andaluzas, con menos de diez mil habitantes, en hábitat concentrado. Como señala Luisa María Frutos, se producen algunos efectos no deseados que alertan a los poderes públicos, planteando la necesidad de pasar a la acción: el vaciado demográfico y el fuerte envejecimiento; la agrarización extrema del rural profundo; la pérdida de competitividad de la agricultura y la ganadería tradicionales y la excesiva intensificación como respuesta; una evolución muy desigual de las rentas, en función de los recursos, características y oportunidades de los distintos medios rurales; el aislamiento viario y de otras redes de comunicación, que congelan toda iniciativa de diversificación y modernización; el deterioro ambiental producido por la tecnificación e intensificación de la actividad agropecuaria, la

sobreexplotación de determinados recursos naturales, la construcción de obras públicas de fuerte impacto ambiental, el abandono de amplias zonas y, en contraste, la urbanización creciente tanto en zonas orientadas al turismo y ocio como en las áreas de influencia directa de las ciudades, provocando vertidos, contaminación y destrucción de paisajes. Nos olvidamos demasiado a menudo que, en palabras de Miguel Delibes, la ciudad viene a ser "una desesperación resignada".



José Antonio Sotelo Navalpotro





Conflictos del agua y del medio ambiente: una aproximación jurídica desde nuestra Constitución

Primera aproximación

La búsqueda de la sostenibilidad, desde el equilibrio entre equidad y eficacia, exige importantes cambios estructurales. Aproximarnos al tema del agua en nuestro país supone que (al igual que podemos afirmar que una de las características físicas del territorio peninsular español es la confluencia de determinados desequilibrios y desigualdades hídricas, principalmente, las existentes entre las vertientes mediterránea y atlántica que generan el advenimiento de una serie de desafíos encaminados a ser resueltos por medio de intervenciones polémicas como pueden ser los trasvases, o la técnica de la desalinización) nos encontremos en el ámbito de nuestra tradición jurídico-normativa más reciente al-

guna de las cuestiones más controvertidas respecto a un recurso, el del agua, cuyas particularidades y propiedades superan en la idea orteguiana la mera "circunstancia", y cuya ausencia de reconocimiento como "derecho" explícito e individual por parte de la más alta instancia normativa de nuestro ordenamiento (que no es otra que la Constitución) ha coadyuvado a que se configurara un modelo hídrico singular en España, en el que ciertos factores jurídicos, políticos e institucionales se encuentran escindidos de los elementos sociales, lo que, a menudo, es fuente incesante de "disensiones" colectivas, de "desavenencias" ciudadanas y de "excesos" por parte de los poderes públicos. Se generan de esta manera desigualdades que contribuyen a la "desvertebración" de la sociedad.

Desde esta perspectiva, el recurso hídrico, como fuente jurídica de conflictos, se presenta como un conjunto de circunstancias en el que intervienen de manera directa procesos relacionados con el Derecho, el orden jurídico y los preceptos normativos, de una parte, e influencias sociales, territoriales y medioambientales, de otra, diferenciándose, por tanto, las diversas apreciaciones de trascendencia jurídica de aquellas otras consideraciones de trascendencia sociológica. Si del primero de los aspectos se predicara lo que utópicamente debe entenderse o interpretarse como derecho, es decir «la significación o, lo que es lo mismo, qué sentido normativo, lógicamente correcto, debe corresponderle a una formulación verbal (en el caso que nos ocupa, a una realidad concreta, como es la situación del recurso hídrico y su reconocimiento normativo), que se presenta como norma jurídica» (Weber, M., 1994), del segundo se desprende «lo que de hecho ocurre en una comunidad en razón de que existe la probabilidad de que las mujeres y hombres que participan de la actividad comunitaria, principalmente aquellos que puedan influir considerablemente en esa actividad, consideren subjetivamente como válido uno determinado y orienten por él su conducta práctica» (Weber, M., 1994).

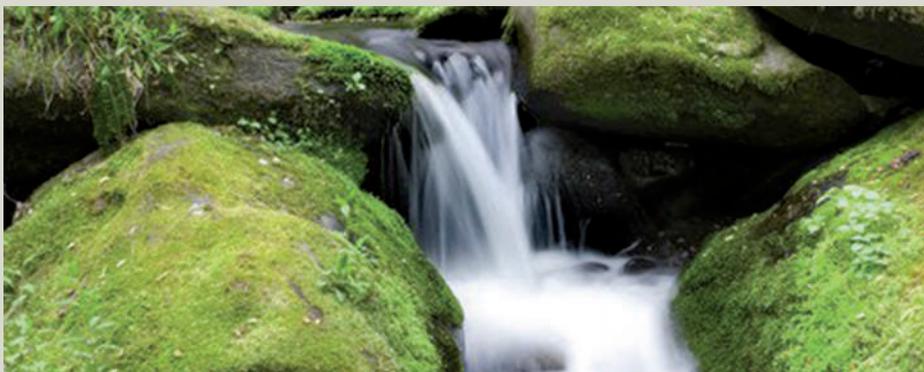
De todo ello se infieren ciertos elementos que influyen de manera decisiva sobre el recurso natural hídrico, su contexto y relación con el conjunto de la ciudadanía, diferenciándose aquellos fundamentos que engrosan el campo jurídico normativo de los que trascienden al conjunto del cuerpo social. Cuestión tan destacada como sería la de poder discernir la relación directa que existe entre el derecho y un recurso natural como es el agua, así como las disposiciones que originan los conflictos que pueden darse en ambos terrenos, resultaría imprescindible para solucionar las controversias jurídicas del agua en nuestro país.

Los derechos sociales

A partir del ideal del Derecho, de Hans Kelsen, entendido «como un sistema social que regula las conductas de los hombres en relación con otros hombres, por lo que esa pretendida relación directa con las cosas no es posible» (Kelsen, H., 1991), aflorarían los inconvenientes ocasionados por la falta de concreción de ciertos derechos considerados como "sociales", y que ponen en evidencia la carencia o escasa sintonía entre el Estado y la sociedad, provocando que el



Discusión



ámbito jurídico (puntualizado significativamente en nuestra Constitución) se convierte en un verdadero “caldo de cultivo” en el que se desarrollan (sin soluciones prácticas aparentes) conflictos de diversa índole; es decir, se pone de relieve la existencia de una crisis de derechos, por ausencia de un específico reconocimiento normativo, en particular de aquellos que pueden ser considerados como sociales.

De esta manera, la presencia en nuestra Constitución de los denominados derechos sociales como fuente de conflictos jurídicos, en los que se comprende inserto el Medio Ambiente y en el que se incluiría por su propia naturaleza un hipotético derecho al agua (manifestación que pone de relieve la relación existente entre el orden jurídico con el medio ambiente), encuentra, entre otras muchas, una posible interpretación lógica en las consideraciones doctrinales, que en sus trabajos Gomes Canotilho aporta sobre el derecho al ambiente, entendido como un derecho subjetivo fundamental (cuestión que por parte de la doctrina española resultaría deficiente), cuyo interés se nos antoja difuso y comprendido como parte de los fines del Estado, destacándose su magnitud objetiva que impone e implanta sobre los poderes públicos diversas obligaciones (su estudio nos aproximaría a una realidad similar a la de aquellos sectores de la doctrina italiana, que, al no reconocerse expresamente en su Carta Magna, se resuelven con la denominada “teoría de los intereses difusos”, facilitando modos de protección procesal a las reclamaciones medioambientales). Dicha interpretación resulta primordial a la hora de comprender no solo las situaciones de conflictos jurídicos, sino también un gran número de conflictos económicos y sociales, generados por el uso, gestión o asignación del recurso hídrico en nuestro país. Este reconocimiento, por parte de nuestro texto constitucional, de los derechos considerados como socia-

les se recoge (la excepción del derecho a la educación) en el Capítulo III del Título I, bajo la rúbrica de Principios rectores de la política Social y Económica, y constituye la base de nuestro estado social (recogido en su artículo 1 CE), cuya finalidad se incardina en lograr una considerable justicia social. Esta disposición normativa se convierte a menudo en un elemento de disensión, al estimarse dentro de los “principios rectores” prescripciones impositivas a los poderes públicos y, a su vez, consagrar derechos subjetivos, tal como es el caso del “derecho ambiental” (y, por lo tanto, al hipotético derecho al agua).

En cuanto al derecho al ambiente, constitucionalmente reconocido como derecho subjetivo fundamental, ateniéndonos a la vieja tradición en la que Kelsen formulaba que «una norma jurídica coloca así a un individuo en posición de defender sus intereses», es decir, «cuando entre las condiciones de la sanción figura una manifestación de voluntad, querrela o acción judicial emanada de un individuo lesionado en sus intereses por un acto ilícito» (Kelsen, H., 2006), colisiona el que los citados “principios rectores” se encuentren desprovistos del adecuado nivel de protección (en concreto, estos gozan del menor de los grados de protección, así el “ciudadano medio” no puede acudir hasta una instancia judicial solicitando su reconocimiento, excepto que una determinada ley así lo determine), con lo que, si la importancia o relevancia de un derecho se identificase con las garantías o mecanismos de protección de los que dispone, puede parecer que el primero de los conflictos jurídicos, manifestado por nuestra Ley de Leyes respecto al recurso hídrico como derecho (derecho subjetivo medioambiental), sea el que se pueda afirmar que resulta incoherente contemplar en la literalidad de la Norma Fundamental, derechos y libertades que carecen de procedimientos apropiados para que los ciuda-

danos podamos hacerlos valer frente a los poderes públicos (Tribunales). Junto a esta formulación teórico-práctica, y ante la consideración de que los intereses del derecho al ambiente se tornarían borrosos y difusos, se impuso la exigencia de poder asegurar derechos, como el ambiental o el referente al de la calidad de vida (considerados de “tercera generación”), concediéndose su titularidad a los ciudadanos individuales y al resto de colectivos sociales; pero, de todas formas, como la experiencia ha ido demostrando, han carecido de una adecuada y concreta especificación (Nogueira, H., 2018).

Los obstáculos a los que han de enfrentarse tanto ciudadanos como colectividades devienen inadmisibles ante las complicaciones que los mencionados derechos tienen de poder acceder y articularse ante los tribunales (pues no debemos olvidar que, en el caso de los Principios Rectores de la Política Social y Económica, su reconocimiento, respeto y protección tan solo han de servir para informar a la legislación positiva, a la práctica judicial y a la actuación de todos los poderes públicos –art.53.3 CE–, pero tan solo eso, meros principios informadores); acceso a la jurisdicción que, si bien puede producirse por medio de las vías ordinarias disponibles para defender cualquier alegación legítima, como a través de la acción pública reglada por aquellos preceptos de semblante ambiental, en la mayoría de los casos resultan insuficientes si no se solicitan bajo el reconocimiento y amparo de una ley que los concrete. Una posible solución la encontramos en los trabajos del profesor Canosa Usera, en los que se recogen ciertas cuestiones aplicables en nuestro propio ordenamiento, como serían las de yuxtaponer pretensiones medioambientales acompañadas de invocaciones de derechos que cuenten con niveles superiores de protección por parte del ordenamiento jurídico. Sirva de ejemplo el país vecino, Italia, y su Norma Fundamental, que, tutelando la salud como derecho fundamental, se comprende que este derecho abarcaría al hipotético derecho a un ambiente sano, pues, en ausencia de disposición ambiental explícita, se ha podido ajustar de manera parcial la tutela de un ambiente sano (Canosa, R., 2000).

Pese a todo, no se ha podido contestar al gran número de interrogantes manifestados a tenor del apartado constitucional por el que se reconoce el derecho medioambiental y en el que se sobreentiende y se incluyen los recursos naturales de los que se compone, como es el caso del agua; y,

Discusión



es que, si no es menos cierto que en el texto constitucional se reconocen una serie de intereses generales (como es el que "todos tengamos el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo" –art.45 CE–), y por los que se coligen responsabilidades encomendadas a los poderes públicos ("los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva" –art.45.2 CE–), existen ciertos recelos a la hora de admitir su validez y autenticidad como verdaderos derechos subjetivos que puedan ser socialmente exigidos al amparo exclusivo de la rúbrica del texto constitucional. Ateniéndonos a esta última cuestión, pueden apreciarse ciertos inconvenientes cuando, en el cumplimiento de los preceptos constitucionales, se producen conflictos manifiestos entre nuestro derecho ambiental y el resto de los intereses recogidos dentro del ordenamiento jurídico, y se hace necesaria la valoración, estimación y determinación de la prelación del interés ambiental, como derecho, respecto con otros distintos, al entrar en funcionamiento el discernimiento que corresponde principalmente al legislador en la resolución del conflicto de prelación, sin perjuicio de que nuestro máximo intérprete constitucional pueda manifestar la última voluntad.

Podemos afirmar que el agua en España puede y debe ser considerada como un bien "de todos" y "para todos", debido, principalmente, no solo a cuestiones humanas propias de nuestra naturaleza y biología sino también a su importante reconocimiento jurídico, que, por medio de nuestro "corpus legal", se ha venido dando al dominio público –entre el que se encontraría el elemento líquido–. Es precisamente en uno de estos cuerpos, la Ley 33/2003, de 3 de noviembre, del Patrimonio de las Administraciones Públicas, en el que podemos reconocer un régimen general de utilización de estos bienes pertenecientes al dominio público, diferenciándose en la misma, dentro de la parte dedicada a la utilización de los bienes y derechos de dominio público, aquellos destinados al uso general de los particulares de aquellos otros cuyo destino se concreta a un servicio público. En este sentido, en cuanto al recurso natural hídrico, es imprescindible no confundirnos al discernir las nociones que caracterizan al dominio público de las del servicio público. A diferencia de lo espe-

cificado anteriormente, el servicio público se percibe como "excluyente" y "rival", al tratarse principalmente de un suministro o provisión de un bien considerado como privado. Respecto a la que se puede considerar como "exclusión o excluyente", se debe primordialmente a la existencia de métodos y dispositivos convenientes que garantizan que quien no realice la correspondiente prestación económica por el mencionado servicio pueda ser descartado de percibir el mismo. En cuanto a la consideración de "rival", se debe a que su prestación puede ser ejecutada de manera individualizada conociéndose a todos aquellos que se verán perjudicados o beneficiados por la misma (así, servicios públicos de bienes considerados privados, como puedan llegar a ser los servicios de abducción, decantación, traslación, repartición distributiva, recolección, o depuración. Concepción, R. M., 2006).

Unas conclusiones abiertas

Tras lo anteriormente expuesto, hay que subrayar que nuestra Carta Magna no recoge de forma explícita y autónoma el derecho al agua, por lo que para el ciudadano medio parece complicado imaginar que nuestra Norma Fundamental represente algo tan importante, sometido a los impulsos de las distintas fuerzas políticas, institucionales y sociales (de hecho, el tratamiento de este tema queda como algo marcado por el desinterés). Se olvida que en la actualidad los ciudadanos estamos lo suficientemente formados y preparados para reivindicar o demandar que en nuestro "Estado del bienestar" exista y se conforme un mínimo de justicia social, de objetividad judicial o, incluso, de seguridad económica (viene a colación el aserto del filósofo Kart Loewenstein, quien al tratar de estos temas en relación con la Constitución, parece como si se llevaran a la práctica "a pesar de ella y fuera de ella").

¿Cuál es la causa de semejante realidad?, ¿Cómo es que un recurso natural, como es el agua, constitucionalmente reconocido

como de "todos y para todos", se encuentra principalmente gestionado por empresas de carácter privado? Las respuestas se hallan en que los interrogantes que surgen en la vida diaria de una persona hace años que no son resueltos por aquellos órganos instrumentales implantados por nuestra Constitución, más bien al contrario; estos son tratados por unos partidos políticos y por unos grupos de presión, para los que la Norma Fundamental no dice nada al respecto y, por lo tanto, no se ven obligados a actuar por los preceptos de la misma. En el ámbito de la "teoría cientista" se rigen más por el positivismo económico dogmático, por lo que los conflictos están "servidos".

Por esto, las españolas y los españoles muestran su displicencia hacia su Norma Fundamental, entre otros motivos, ante la impresión de que los contenidos regulados en su texto en nada competen a la ciudadanía, y que todo aquello que no se recoge en la Constitución –verbigracia, el derecho al agua, la protección de los bienes públicos, etcétera– es verdaderamente importante para su vida cotidiana; se sienten desamparados por la Ley Fundamental, al no ser esta lo suficientemente eficaz para cubrir las necesidades más acuciantes de la población: la consolidación de un sistema político y social que impida, siquiera, que se pueda hablar de conflictos ocasionados no por la voluntad social sino porque no encuentran una determinada cabida dentro del complejo orden jurídico, orden que se tendría que dirigir a resolver y a solucionar los problemas, no a crearlos. Por lo tanto, los conflictos ocasionados en la actualidad por la falta de concreción expresa de cuestiones como la gestión pública o la gestión privada de recursos como el agua en la Constitución, se evidenciarán del mismo modo que los que surgirán en el Estado social y democrático del mañana. ■

Ignacio Sotelo Pérez¹

¹ Investigador Contratado F.P.U. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Instituto Universitario de Ciencias Ambientales (IUCA/UCM). Grupo de Investigación "Desarrollo y Gestión Ambiental del Territorio". (UCM).

bibliografía

- ARIAS, X.C. y COSTAS, A. (2016). *La nueva piel del capitalismo*. Editorial Galaxia Gütemberg. 344pp.
- EMBID IRUJO, A. (2016). *Treinta años de la Ley de Aguas de 1985*. Editorial Thomson Reuters Aranzadi.
- CANOSA USERA, R. (2000). *Constitución y Medio Ambiente*. Editoriales Dykison, y, Ciudad Argentina, pp. 273.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. (2014). *El acceso al agua potable como derecho humano. Su dimensión internacional*. Editorial ECU. 340pp.
- SOTELO PÉREZ, I. (2016). Una aproximación a la dualidad "Derecho Constitucional y Medio Ambiente" en España, hoy., Observatorio Medioambiental., pp. 11-19.



Hablando con...

El profesor Santos Guerra ha publicado más de setenta libros en torno a algunos de los temas presentes en el debate educativo. Cada uno de estos trabajos ofrece una radiografía inteligente, oportuna y no carente de humor, de nuestro sistema educativo, de sus profesores, de los alumnos y sus familias y de la clase política encargada de diseñar las leyes. En esta entrevista aprovechamos alguno de los títulos de sus obras, siempre originales y provocadores, para establecer el hilo conductor de sus respuestas.



Entrevista Miguel Ángel Santos Guerra

Nuestro sistema educativo parece que está sometido a una constante revisión: gobierno que llega, gobierno que reforma. Demasiada inestabilidad que usted analiza muy bien en su libro *La escuela que aprende*. Si le parece empezamos por ahí.

Michel Crozier escribió hace años un libro titulado *No se cambia la sociedad por decreto*. Quiero aplicar ese título a la escuela: "No se cambia la escuela por decreto". En efecto, no se pueden modificar las actitudes, no se pueden desarrollar los conocimientos, no se pueden transformar las relaciones del profesorado a través de prescripciones. Es decir, no se puede mejorar lo esencial a través de la ley. Se puede cambiar el currículum, la estructura, las etapas... pero no se puede mejorar al profesorado, que es la piedra angular de la calidad educativa. Sin embargo, hay una obsesión irracional por parte de los partidos que gobiernan por marcar la educación con su etiqueta ideológica. No hay institución con más prescripciones que la escuela. Y ese hecho se debe a que hay una desconfianza básica en el profesorado: "Como no lo saben hacer, expliquémoselo"; y "como no lo quieren hacer, mandémoselo".

«AL PROFESORADO
NO SE LE TRANSFORMA
CON PRESCRIPCIONES
Y CON LEYES»

Parte del profesorado está cansado de tantos cambios que, por cierto, provocan bastante inestabilidad.

En España hemos tenido siete leyes generales en 35 años, y es un hecho inusitado. Está muy arraigada esta dinámica porque tiene unas ventajas muy grandes para quien prescribe. Se trata de un cambio gratuito. ¿Cuánto cuesta decir en un artículo que la evaluación será continua o que se debe atender a la diversidad? Nada. Se trata de un cambio generalizado. Afecta a todo el país. Y de un cambio automático, porque entra en vigor de un día para otro. Luego el político dice: "Yo ya se lo he mandado hacer, ¿por qué no lo hacen?". Parece que el legislador piensa que la víspera de la promul-

gación de la ley, alguien le toca al profesor mientras duerme con una varita mágica en la cabeza para que lo entienda, en el corazón para que se apasione y en las manos para que haga lo que prescribe la nueva ley. Pero no hay varitas mágicas.

¿Y qué podemos hacer para mejorar?

Hay otros caminos para mejorar la escuela (obsérvese que hablo de mejorar y no de cambiar, porque no todos los cambios son mejoras): la mejor selección, formación y organización del profesorado; la configuración de plantillas docentes cohesionadas en torno a proyectos; la estabilidad de esas plantillas; la autonomía de las escuelas; la formación de buenos equipos directivos; la reflexión rigurosa sobre la práctica... La escuela necesita buenos profesores y profesoras; personas apasionadas, comprometidas y bien formadas en el ámbito disciplinar y en el ámbito pedagógico. Además, la escuela ha de elaborar y desarrollar un currículum atractivo, utilizar metodologías motivadoras y participativas, disponer de estructuras y medios didácticos, establecer relaciones empáticas...

El director general de educación de la OCDE señala que la escuela española está sobrecargada en su currículum y desfasada en su metodología. ¿Está de acuerdo?

Creo que el currículum de la escuela española es excesivamente largo en extensión, casi kilométrico, y poco profundo. Está so-



Hablando con...

brecargado, sí. Debería estar mejor seleccionado, estar más cerca de la vida y de los intereses de los estudiantes y tener un carácter más práctico. Y en cuanto a la metodología es difícil hacer afirmaciones tajantes porque hay todo tipo de profesionales de la enseñanza. Hay profesores que usan metodologías dinámicas, participativas y motivadoras; y otros que no saben o no quieren o no pueden hacerlo por falta de formación o por las condiciones en las que trabajan.

CADENAS Y SUEÑOS... Y BUENAS INFRAESTRUCTURAS

En su libro *Cadenas y sueños* nos habla de la organización escolar. ¿Una buena escuela necesita buenas infraestructuras o solo buenas metodologías y buenos docentes?

He dedicado algunos libros a reflexionar sobre la importancia de las organizaciones: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización*; *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*; *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*; *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional...* Y lo he hecho porque considero muy importante la organización para el desarrollo del currículum. No tiene sentido diseñar un coche potente, de línea aerodinámica y de fácil conducción si se le pone a circular en la cumbre de una montaña. Espacios funcionales, tiempos racionalizados al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, estructuras democráticas, medios didácticos, dirección pedagógica..., esos son los factores que ayudarán a desarrollar un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

CENTROS AUTÓNOMOS

¿Es viable la autonomía de los centros?

Es tan viable como necesaria. Los centros tienen que adaptar el desarrollo de su currículum a las necesidades del contexto. Para ello necesitan autonomía curricular y organizativa. Pero hay dos tipos de centros: los inclasificables y los de difícil clasificación. Todos se parecen, pero cada uno es diferente. La falta de autonomía resta responsabilidad a quienes los dirigen y trabajan en él: digamos que quienes deciden son quienes tienen la responsabilidad. También es cierto que se debe velar para que esa autonomía no sea "libertad para el zorro y las gallinas", es decir, que no haya centros de primera, segunda y tercera categoría.

LAS FEROMONAS DE LA MANZANA Y LA DIRECCIÓN

En su libro *Las feromonas de la manzana* da un buen repaso a la dirección escolar. ¿Se puede definir el perfil del director y su equipo?

El perfil es el de un equipo (mejor hablar de equipo que de una persona que dirige) que hace posible que la comunidad educativa se desarrolle, crezca cohesionada y aprenda. No me gusta el perfil del director gerente porque, como dice Christian Laval en el lapidario título de su libro *La escuela no es una empresa*, la educación no tiene los mismos fines, ni el mismo tipo de relaciones, ni el funcionamiento, ni la misma estructura que una empresa, ni el mismo tipo de autoridad que una escuela. Frente a ese perfil yo

propongo el de director educativo. La metáfora que utilizo en el libro se debe al hecho de que si metes en una bolsa frutas verdes y una manzana, las frutas verdes madurarán por la influencia beneficiosa, persistente y silenciosa de las feromonas. Esa es la labor del docente. Por cierto, a mí me gustaba el desaparecido sistema de elección del director/a por su comunidad: entre aquellos que hayan recibido la formación adecuada, que tengan alguna experiencia docente y que hayan hecho un proyecto que se someta a la evaluación.



SOBRE EL CURRÍCULUM DE NADADOR Y LOS DOCENTES

Los docentes parecen soportar las reformas con estoicismo, pero casi siempre nadan contracorriente. ¿O no?

He visitado muchos países de Latinoamérica. Los docentes viven la profesión allí en circunstancias muy adversas: muchos alumnos por aula, muchas horas presenciales, sueldos miserables, necesidad de sufragar su propio perfeccionamiento... Tienen que nadar contracorriente. Y en nuestro caso tienen que ser "contrahegemónicos", porque vivimos en la cultura neoliberal que contradice casi todos los presupuestos de la educación. Es más fácil dejarse arrastrar por la corriente que nadar contra ella. Pero yo digo que solo a los peces muertos los arrastra la corriente.

¿Cree que las reivindicaciones que plantea el profesorado o sus representantes son "justas y necesarias"?

Es preciso decir que las reivindicaciones profesionales no pueden dejar al margen los intereses de la calidad de la educación. Y hay que recordárselo a los sindicatos, que hacen muy bien en defender los intereses de sus afiliados, pero que no pueden dejar al margen los intereses del alumnado y de las familias.

SOBRE FLORES PARA LOS DOCENTES DEL MUNDO...Y UN DESEO

¿Necesita la profesión docente más reconocimiento?

No creo que a los docentes se les echen muchas flores y creo que las que se le regalan





Hablando con...



son más que justas. Porque su trabajo es importante, difícil y hermoso: trabajar con la mente y el corazón de niños y jóvenes. En cualquier profesión, el mejor profesional es quien más y mejor manipula los materiales; en esta es quien más y mejor los libera. "La historia de la humanidad, dice Herbert Wells, es una larga carrera entre la educación y la catástrofe". Y nadie como los profesores están más del lado de la educación. Entendida la educación como el arte de enseñar a pensar y enseñar a convivir; por eso los alumnos, las familias y la sociedad deben hacer explícito el reconocimiento por la tarea de la enseñanza. En una sociedad en la que quien tiene información tiene poder, el profesor dedica su vida a compartir el conocimiento que posee.

¿Me puede explicar el principio que usted ha definido como "rutinización de las prácticas profesionales"?

Creo que la rutina es el cáncer de las instituciones. ¿Cómo lo hacemos este año? Como el año pasado, como siempre... Si no se hace autocrítica, si no nos abrimos a la crítica estaremos condenados a repetir los errores de manera inexorable. La duda es un estado incómodo, la certeza es un estado intelectualmente ridículo. La lógica de autoservicio consiste en hacer hablar a la realidad para que nos dé la razón y poder seguir haciendo cómodamente lo que hacemos. No se debe confundir pereza de pensamiento con firmes convicciones. No olvidemos que la profesión docente es una de las pocas profesiones en las que es muy fácil echar la culpa a otros del propio fracaso.

SOBRE EVALUACIÓN PROCESO DE DIÁLOGO Y LA LOMCE

¿Cree que la evaluación de los centros y de los alumnos, al estilo de los informes PISA, aporta algo a la mejora de los sistemas educativos?

Esa evaluación, a mi juicio, aporta muy poco a las escuelas y al alumnado. Me remito al libro del sociólogo Julio Carabaña *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Entre otras cosas, porque lo que se evalúa no es solo el trabajo de las escuelas. Allí aparece también la influencia de la familia, del entorno y de otras experiencias vitales. Yo defiendo una evaluación que sirva para aprender y no para controlar, que sirva para mejorar y no para clasificar, seleccionar o jerarquizar. Defiendo una evaluación educativa, es decir que eduque a quien la hace y a quien la recibe. Una evaluación de naturaleza pobre propicia un proceso de enseñanza y

aprendizaje pobre, y no olvidemos tampoco que la evaluación tiene una parte técnica, pero también una incuestionable dimensión ética, como recuerdo en *Hacer visible lo cotidiano*.

¿Cómo se debe evaluar y a quién?

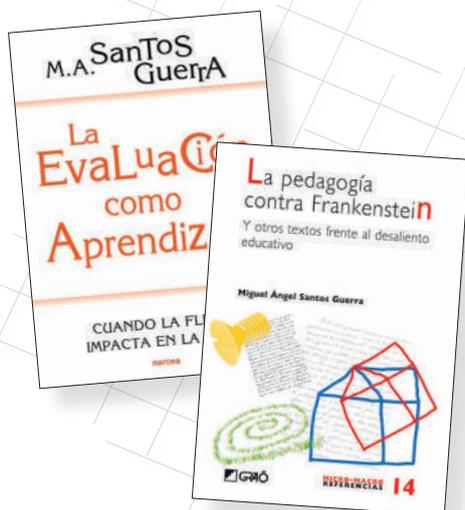
Entendida la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, todo y todos deberíamos ser evaluados. Pero ha de hacerse de forma rigurosa y, tratándose de fenómenos tan complejos como los educativos, ha de realizarse de forma cualitativa, con métodos variados, adaptados al contexto y sensibles para captar la complejidad. No se puede meter una realidad muy compleja en casilleros muy simples. He hecho muchas veces este sencillo ejercicio. Presento una lista de posibles funciones de la evaluación. Luego pregunto cuál es la más importante. Siempre dicen: mejorar, aprender, dialogar, motivar... Luego pregunto por cuál es la más presente en el sistema. Siempre dicen: medir, comparar, seleccionar, clasificar... La pregunta es inevitable: ¿por qué no coinciden las funciones reales con las ideales?

¿Qué opinión le merecen las evaluaciones diseñadas en la LOMCE?

En la LOMCE aparece la palabra evaluación más de cien veces. A propósito de esa obsesión evaluadora le dije al señor Wert –el último ministro del gobierno del PP– en una carta que era más importante engordar el pollo que pesarlo. El mismo ministro que se mostraba tan preocupado por la evaluación (pesar el pollo) era el que subía la ratio en el aula, que quitaba especialistas de las escuelas, que aumentaba las horas de clase del profesorado (no lo engordaba)... Por otra parte, esa ley tiraba a la basura los pollitos que no daban el peso. Por eso he calificado a la LOMCE como una ley cruel.

¿Y el próximo libro? ¿Ya tiene un título?

Será el número 77 de mi autoría. Se titulará *La negociación, piedra angular de las negociaciones*. Se trata de un libro que es fruto de muchas lecturas y también de muchos años de investigación. La negociación (inicial, procesual y de informes) tiene que ver con la ética, con el rigor, con el aprendizaje y con la mejora. Será una obra con información teórica y con muchas indicaciones de carácter práctico para quienes se dedican a tareas de investigación y de evaluación educativa. ■



Grafología y escuela:

UNA FORMA DE TERAPIA

ESCRIBIR ES UNA FORMA DE TERAPIA. ESTA ES UNA DE LAS PRINCIPALES LEYES DE INTERPRETACIÓN DEL GRAFISMO PORQUE, EJECUTANDO EJERCICIOS PRECISOS, SE GENERAN REFLEJOS NUEVOS QUE PROVOCAN EN EL SER HUMANO UNA BIOQUÍMICA DISTINTA QUE PRODUCE NUEVOS COMPORTAMIENTOS



Algunas leyes del movimiento gráfico establecen que la escritura, analizada por expertos, puede ayudar a la detección de patologías y también a la valoración de las capacidades de un alumno. Además, escribir es un acto volitivo que nos permite conocer el carácter de las personas y su estado de ánimo en un momento dado.

Otro de los principios que sustentan la importancia de la Grafología es el de que la escritura es "el test más natural", que cuenta con una serie de ventajas sobre otros sistemas de análisis y evaluación

personal: por ejemplo, no genera en la persona evaluada situaciones de estrés o ansiedad, ya que esta no percibe la impresión incómoda de estar siendo sometida a un examen; por otro lado, ofrece una visión íntegra y globalizadora del alumno, no fragmentada; y, además, el analizado no puede distorsionar ni modificar los resultados. A todas estas ventajas habría que añadir otras muchas, como el hecho de que analizar nuestra propia grafía es como usar un espejo que permite y refuerza el autoconocimiento, ya que la escritura refleja la actividad cerebral (no es la mano la que escribe sino el cerebro). Aún más, la Grafología permite realizar un estudio evolutivo (diacrónico) de la persona siempre que podamos cotejar escritos de diferentes etapas.

AL SERVICIO DE LA DOCENCIA

Así planteado, cabe preguntarse cómo podemos aprovechar los recursos que nos ofrece la Grafología para trabajar con

nuestros alumnos. En el colegio "Fundación Caldeiro", donde imparto clases de Lengua, Literatura y Latín en Enseñanza Secundaria y Bachillerato desde hace 29 años, propuse programar la realización de un taller para alumnos de 3.º y 4.º de ESO. Cuál sería mi sorpresa al comprobar el cuórum que deseaba participar en el taller. La experiencia fue extraordinaria y la motivación de los alumnos, máxima. Al preguntarles por las razones que los llevaron a asistir al curso, la respuesta fue unánime: el autoconocimiento.

Pero para empezar a trabajar con los alumnos es necesario darles a conocer, mediante una serie de TIPS, la interpretación de sus gestos gráficos; es una forma de sensibilizarlos y de que tomen conciencia de lo que reflejan inconscientemente en sus escritos.

La segunda parte es aún más interesante y tiene que ver con la posibilidad de mejora. Usar las herramientas propias de la Grafología permite al docente corregir problemas personales y puntos débiles del alumno, tales como el déficit de atención; pero también le ayuda a ejercitar la memoria, la fuerza de voluntad, la constancia





Grafología

PARTIENDO DE QUE EL ACTO DE ESCRIBIR ES TERAPÉUTICO, LA GRAFOTERAPIA PERMITE UNA REEDUCACIÓN GRÁFICA PARA GENERAR NUEVOS COMPORTAMIENTOS EN EL ALUMNO

y la autoestima; a distinguir la veracidad de la mentira; a desarrollar el altruismo, la sensibilidad y la espontaneidad frente a la artificiosidad; a dominar las emociones; a fomentar el orden y la organización; la reflexión y la lógica; o la adaptación al medio... Todos ellos, valores y recursos de enorme importancia para el éxito educativo y personal.

EL GRAFOTERAPEUTA

Algunos docentes llevan años solicitando que la figura del grafoterapeuta esté presente en los centros, y que su trabajo se realice en colaboración con el Departamento de Orientación. Es lógica esa demanda. La información que este profesional puede aportar al orientador es muy importante: sobre disgrafías y signos prodrómicos de ciertas patologías; sobre las relaciones filio-parentales en los alumnos; e incluso sobre posibles situaciones de acoso escolar encubiertas.

Pero para que las sesiones del grafoterapeuta sean efectivas se han de realizar de manera personalizada y con un protocolo y un seguimiento exhaustivos. Primero, se modifica la organización de la escritura del alumno en el plano gráfico; después, y poco a poco, se aplican cambios sencillos o de escasa complejidad, para mantener la motivación (primero con las letras alteradas, posteriormente, con las sílabas y, finalmente, con palabras que contengan



las letras "rehabilitadas", combinando con ejercicios de grecas o cenefas adecuadas).

El tiempo de tratamiento depende de la evolución gráfica de cada alumno, pero siempre se debe respetar un horario determinado y no improvisar; tampoco conviene realizar los ejercicios después de comer ni cuando el alumno está excesivamente cansado y, si no alcanza el nivel de perfección que esperamos en el tiempo previsto, hay que quitarle importancia y transmitirle siempre mensajes positivos.

Por último, es importante destacar que conviene simultanear la Grafoterapia con otras técnicas de ayuda complementarias. El buen grafoterapeuta siempre cuenta con que pueden surgir fases en las que florezcan los mecanismos de defensa o de rechazo en el alumno y que este buscará excusas para abandonar el proceso terapéutico; por ejemplo, intentando controlar o dirigir la terapia, aduciendo que no se siente bien físicamente o asegurando

sentirse totalmente recuperado sin haber asimilado los cambios... Pero no hay que perder el norte: si se ha realizado un proceso terapéutico adecuado, la evolución suele ser espectacular y conseguiremos grandes avances que repercutirán en el bienestar físico y emocional de nuestros alumnos. ■

Adoración García Martínez

La "Grafología oculta" admite que, cuando una persona no presta atención a un conflicto psíquico, este se somatiza. En Grafoterapia, conviene acceder a esos aspectos que subyacen a la sombra de la escritura. Son las "sombras" que proyectamos en los demás, que no vemos y que nos negamos a admitir como nuestras. Un conflicto sin resolver (manifestado con irregularidades gráficas, malformaciones de letras, roturas de grafismos, defectos gráficos, confusiones de letras...) supone un desgaste inútil de energía, germen a su vez de enfermedades físicas y psíquicas. De ello se deduce la importancia de acceder a las tendencias escondidas en la escritura.





APUNTES DE CIENCIAS

En el presente ENCARTE recogemos un resumen de cinco de las ponencias presentadas en el último Congreso de Docentes de Ciencias y Tecnología, que organiza el Colegio Oficial de Docentes (CDL) de Madrid, la UCM, la editorial Santillana y el grupo de investigación EPINUT.

Las diferentes perspectivas y disciplinas STEM abordadas son: La enseñanza de la Ciencia a través del cine; el aprendizaje de la Astronomía; la construcción de modelos tridimensionales en Geología; metodología para el autoaprendizaje de las Matemáticas; y, por último, el Programa SI de intervención escolar.

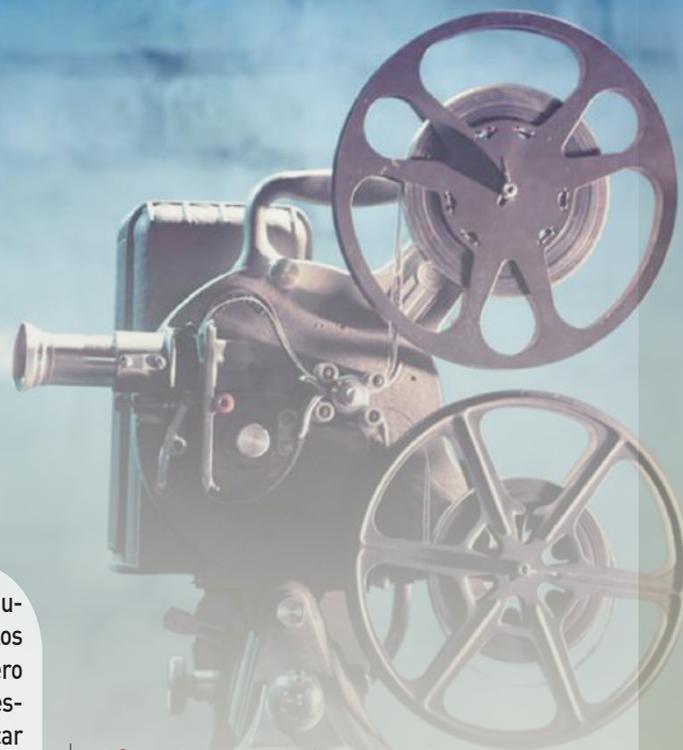
Marisa González Montero de Espinosa. Coordinadora.

Una mirada a la ciencia a través del cine

El cine es, sin duda, un apoyo fundamental para el profesorado. Algunos filmes tienen una temática específicamente relacionada con los asuntos que forman el día a día de las materias en las aulas. Pero también existen películas que, sin tratar directamente los temas de estudio, tienen en su ambientación recursos interesantes para ejemplificar múltiples y diversas situaciones educativas, lo cual nos obliga a un análisis de los modos habituales de comunicación en los medios, para poderlos incorporar a los usos del aula; es decir, para encontrar la mejor fórmula de conectar la información audiovisual con los contenidos académicos.

Diversos estudios indican que los alumnos tienden a mantener discusiones más productivas y con mayor variedad de ideas cuando han visionado grabaciones sobre situaciones reales (Richoux y Tiberghien, 2012). Esto es debido a que el mensaje audiovisual incide en el alumno de un modo distinto a cómo afecta el discurso verbal, generando percepciones, relaciones, sensaciones, sentimientos... que no siempre son evidentes (Carmona, 1996).

Además, esta manera de exponer contenidos supone una forma de hacer reflexionar a nuestro alumnado sobre las características de los medios audiovisuales, cuestión a la que se deben enfrentar todos los días.



Cómo llevar el cine al aula

Existe una distancia importante entre la forma de acceder a la información que actualmente tiene el alumnado y la que usamos en el aula (fundamentalmente el libro de texto) (Pro y col. 2004). En ese sentido, nos podríamos cuestionar si la forma de aprender mediante imágenes es similar a hacerlo con documentos escritos. «La televisión casi nunca nombra los objetos: los muestra. El lenguaje se convierte en algo superfluo» (Chalvon y col. 1982). El espectador comprende la trama y recuerda escenas concretas, pero le resulta más difícil explicar los acontecimientos con palabras.

Esta característica está teniendo una gran repercusión social. De hecho, creemos que este "efecto simplificador" es típico en jóvenes cuan-



Sin embargo, este proceso requiere un importante trabajo de preparación por parte del profesor. Se consigue eliminando planos o secuencias completas que sean menos relevantes para la finalidad didáctica, hasta reducirla a la duración deseada.

Para poder realizarlo disponemos de diversas aplicaciones informáticas que nos ayudarán en esta labor, como por ejemplo Avidemux o iMovie.

Material para el trabajo y la reflexión

Quisiéramos enfatizar que un vídeo no es una propuesta de enseñanza. Se trata sólo de un recurso didáctico que habrá que articular con otros.

Consideramos que, para conseguir un mejor aprovechamiento, es precisa la elaboración de un "guion de prácticas", que puede contener, entre otras cuestiones:

- **Breve introducción del argumento con intención didáctica:** ayudará a los alumnos a contextualizar lo que están viendo y a centrarse en los aspectos interesantes de cara al estudio de la materia que se esté tratando.
- **Definición de términos:** necesaria para que los alumnos comprendan la secuencia, y para evitar concepciones erróneas.
- **Preguntas científicas:** para profundizar en el tema de estudio, en los conceptos y en los procedimientos.
- **Preguntas reflexivas:** para explorar las actitudes y circunstancias que envuelven el proceso científico y lo relacionan con la sociedad.

do tratan de contar una película o un fenómeno físico; sucesos todos, captados de forma visual. Son, pues, consecuencias y comportamientos que deben ser tenidos en cuenta si realmente queremos trabajar con estos recursos en el aula.

Selección

Debemos realizar una selección de películas apropiadas para ilustrar la temática del curso. Este proceso en sí mismo puede tener un gran valor pedagógico si involucramos a los alumnos en él, proponiéndoles la búsqueda y documentación de películas relacionadas con el tema que se esté tratando en clase.

Parece evidente la tendencia natural de los estudiantes a obtener de Internet todos los trabajos que les solicitamos. Nuestro planteamiento es el de dar uso a esta habilidad (Ezquerro, 2010). Encargamos como trabajo la búsqueda, selección y ordenación de un número mínimo de Webs que den información sobre cine relacionado con el tema de estudio que se esté abordando en clase.

Entre las películas seleccionadas que han demostrado ser útiles para los alumnos en clase podemos mencionar: *Los Últimos Días del Edén*, *Gorilas en la Niebla*, *Las Montañas de La Luna*, *Límite Vertical*, *Master & Commander*, *Atrapados en el Hielo*, *La Habitación de Fermat*... Algunos temas interesantes para trabajar con estas u otras obras pueden ser: las expediciones científicas, los paisajes y el clima, las demostraciones científicas, las condiciones atmosféricas, los naturalistas de diferentes épocas, la fauna y la flora en distintos hábitats, los medios técnicos y los materiales a lo largo de la historia, la preservación o la destrucción de la selva, la utilización de recursos naturales, entre otros.

Adaptación del material audiovisual

Idealmente, desearíamos utilizar películas completas para poder analizarlas en su contexto original. Sin embargo, el visionado de una película completa no es posible en una hora de clase. La solución recomendada es editar la película para conseguir una versión reducida que permita verla, en una sola sesión, y nos ayude a centrarnos en el contenido didáctico que queremos transmitir.

“Los Últimos Días del Edén”

Hemos utilizado con éxito reiteradamente esta película con alumnos de 4.º ESO, en la asignatura de Cultura Científica, en diferentes Institutos de la Comunidad de Madrid.

Con fragmentos de ella hemos podido recrear la aplicación del método científico en una situación diferente a la de un laboratorio clásico, de modo que transmitamos a los alumnos la idea de que el método científico es una manera de enfrentarse a los problemas de la vida real, *como medio para construir su personalidad y para desarrollar al máximo sus capacidades.*



Sinopsis

En un lugar de la selva tropical, vive el Dr. Campbell, al que los nativos llaman "hombre medicina". Desde que su mujer y su ayudante le dejaron, apenas se ha relacionado con el mundo civilizado, hasta que le envían a una nueva asistente, la Dra. Crane, que le ayudará, utilizando el método científico, a encontrar el revolucionario remedio contra el cáncer que ha estado buscando.

Definición de términos

Cromatógrafo de gases, desviación base...

Preguntas científicas

¿Qué hipótesis incorrectas plantean sobre la imposibilidad de reproducir el suero curativo?, ¿qué significa que "la investigación es un proceso de eliminación"?

Preguntas reflexivas

¿Tiene sentido que haya malgastado parte de la muestra en el ratón del principio de la película?...



Transmisión y exposición de información

La comunicación oral de los resultados obtenidos por parte de los alumnos es una labor que consideramos imprescindible. Resulta habitual observar que al comienzo del curso las exposiciones carecen de multitud de detalles. Sin embargo, el uso sistemático de esta técnica va dotando a los estudiantes de mayores capacidades.

Para ilustrar los resultados del uso del cine en el aula, vamos a resumir algunas de las ideas expresadas por los alumnos tras visionar *Los últimos días del Edén*:

¿Tiene sentido que haya malgastado parte de la muestra en el ratón del principio de la película?

■ Sí, es necesario realizar pruebas para seguir el método científico.

■ No es suficiente con esa prueba, hacen falta más pruebas.

■ Es necesario aportar pruebas para convencer a otros investigadores.

Respecto al análisis de hipótesis:

■ La mayoría de los alumnos indica la posibilidad de que la cura estuviese en el extracto de la bromelia.

■ Otras hipótesis reseñadas son: alteración posterior del suero posibles cambios en la planta.

■ Es importante realizar bien los experimentos para poder descartar las hipótesis falsas.

Comprensión de las fases del método científico:

Los alumnos son capaces de entenderlo como procedimiento: Observar, establecer hipótesis, descartar las que se demuestran no válidas hasta llegar al resultado mediante la experimentación.

Conceptos adicionales expresados por los alumnos en sus trabajos:

Cuidado de los ecosistemas, deforestación relacionada con la contaminación, los bosques como generadores de oxígeno, pérdida de la biodiversidad, etc.

Conclusiones y recomendaciones

Creemos que el cine es un medio que debe ser estudiado, entre otras razones, para conocer qué conocimientos transmite a la sociedad, qué mecanismos utiliza o qué aprendizajes adecuados e inadecuados genera en nuestros alumnos.

El análisis didáctico de una película de cine implica adecuarse a los tiempos y ritmos de este medio: si una película dura unas horas y tenemos que adaptarla para poder utilizarla como recurso didáctico en nuestras clases. De esta manera podemos utilizar el cine en clase como una ventana de oportunidades

para acercar al alumno a lugares y situaciones alejadas, de difícil acceso por otras vías, y un factor de socialización.

Como planteamos la utilización del cine para la elaboración de nuestros propios materiales didácticos es necesario recordar que la creación de audiovisuales es una tarea compleja dado que este medio dispone de unas herramientas comunicativas que modifican sustancialmente el proceso expresivo y permiten mucho más que tan solo mostrar. Podemos describir, narrar, dirigir la mirada, priorizar la información, emocionar... (Ezquerro, 2010; Ezquerro y col. 2011). Esta situación es un factor muy importante para valorar el impacto que un contenido determinado tiene sobre nuestros alumnos.

En definitiva, estamos ante un proceso de transposición didáctica de contenidos a un lenguaje diferente al habitual en la enseñanza reglada. ■

Amparo Elisa Beneitez Villamor y Ángel Ezquerro

Bibliografía

Carmona, R. (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Chalvon, M.; Corset, P.; Souchon, M. (1982). *El niño ante la televisión*. Barcelona. Editorial Juventud.

Ezquerro, A. (2010). Ciencias para el Mundo Contemporáneo y comunicación audiovisual. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 64, 59-71.

Pro, A. y Ezquerro, A. (2004). La enseñanza de la Física: problemas clásicos que necesitan respuestas innovadoras, *Alambique*, 41, 54-67.

Ezquerro, A. (2010). Desarrollo audiovisual de contenidos científico-educativos. Vídeo: "Las vacas no miran al arco iris". *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 353-366.

Ezquerro, A.; Polo, A.M. (2011). Requerimientos para la elaboración de audiovisuales escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 453-462.

Richoux, H. y Tiberghien, A. (2012). Cómo aprenden los profesores a partir de vídeos de alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(1), 35-48.





¿Y si Kepler hubiera sido del Atleti?

Hay una idea que embarga a los autores de este trabajo. Un niño que empieza la etapa de Educación Infantil o una estudiante de un Máster de Astrofísica, por ejemplo, caminan por las mismas calles, sienten el mismo frío o calor, ven el mismo cielo y la misma Luna. La naturaleza ofrece a todos los estudiantes los mismos 'recursos', sin distinciones. En el campo de la docencia en Ciencias, ¿no podríamos ofrecer el mismo recurso didáctico a alumnos de distintas etapas educativas? Nuestra respuesta es afirmativa: simplemente adaptemos el recurso al nivel de competencias del alumnado.

Bajo este espíritu nace el proyecto "¿Y si Kepler hubiera sido del Atleti?" El título ya deja entrever su carácter multidisciplinar, pero es además adaptable a distintas etapas educativas y está anclado curricularmente. ¿Existía el fútbol en tiempos de Kepler?, ¿era tan inconsciente como para ser del Atleti?. Pero, ¿quién era Kepler? Son preguntas que surgen de manera inmediata al leer el título del proyecto, y es lo que queremos. Sin embargo, estas cuestiones camuflan los verdaderos objetivos a los que intenta responder el proyecto: ¿A qué distancia está el planeta Marte?, ¿cómo sabemos que los planetas giran alrededor del Sol siguiendo elipses?, ¿Son tan importantes los triángulos en la historia de la Astronomía?

La Astronomía es un área del saber en la que se cimentaron los pilares del método científico, fue y es impulsora del desarrollo de las Matemáticas y pariente cercano de disciplinas tales como la Filosofía, la Música o el Arte en general. Lamentablemente, su indiscutible importancia no se ve reflejada en los currículos oficiales para la Educación Primaria y Secundaria (BOE, 2014a; BOE, 2014b), pese a que su carácter práctico, interdisciplinar y coope-

rativo la hacen ideal para usarla en el contexto educativo actual. Su enseñanza suele limitarse a fenómenos tan básicos como las estaciones, las fases de la Luna, los eclipses, las mareas y una visión generalista del sistema solar (Vílchez-González y Ramos-Tamajón, 2015; Domènech-Casal y Ruiz-España, 2017; Palomar y Solbes, 2015).





Aula de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. En ella podemos ver una pizarra (1), una pantalla donde proyectar imágenes de un ordenador (2), un transportador de ángulos con una cámara web (3) y dos bolas de polispán de distinto tamaño (4 y 5).

de ángulos. Para la perspectiva privilegiada de los alumnos, resulta evidente que la bola mayor está más alejada del transportador que la bola más pequeña; incluso podemos medir sin problema el ángulo que subtenden las bolas respecto a la horizontal de la pizarra.

Sin embargo, si nos centramos en la imagen proyectada por la cámara web, resulta difícil saber qué bola es mayor, o la distancia real entre ellas. Este caso es análogo al de un observador que mira el cielo; no tenemos una perspectiva privilegiada 'desde fuera' que nos permita ver la distancias y

movimientos reales de los objetos que conforman el Sistema Solar. Este es el gran mérito de astrónomos como Johannes Kepler, capaces de traducir la perspectiva de 'cámara web' del cielo en el modelo del Sistema Solar que todos conocemos.

Una vez presentado el problema de las perspectivas espaciales en Astronomía, podemos intentar abordar el siguiente reto: calcular la distancia desde la cámara web a una de las bolas de polispán usando imágenes de la propia cámara. Este problema es análogo a intentar calcular la distancia Tierra-Marte usando imágenes del cielo nocturno. La Geometría viene en nuestra ayuda, en concreto, los ángulos y los triángulos. Estas herramientas matemáticas las tenemos disponibles para la enseñanza desde 5.º de Primaria en adelante. El truco es sencillo y consiste en observar la bola con la cámara web desde dos puntos situados a una distancia conocida. Desde cada uno de esos puntos calculamos el ángulo que subtende la línea cámara-bola con el filo de la pizarra (la línea de referencia). Un alumno de los últimos cursos de ESO o Bachillerato no tendría problemas en usar Trigonometría para obtener la distancia desconocida. Para cursos inferiores se podrían usar triángulos rectángulos semejantes para el mismo propósito.

Esta forma de medir, la triangulación puede usarse fuera del ámbito del aula para calcular distancias o alturas a objetos lejanos. El caso extremo consiste en medir la distancia a un planeta,

Es relativamente sencillo explicar sobre un esquema o una animación lo que es un eclipse, el movimiento de los planetas alrededor del Sol o que la Tierra es esférica y no plana. Sin embargo, si salimos una noche a observar el cielo, ¿seríamos capaces de observar el movimiento elíptico de los planetas o la esfericidad de la Tierra? Este proyecto es un homenaje a aquellos astrónomos que, desde la antigüedad, han tenido la enorme capacidad de abstracción para 'ver el Sistema Solar desde fuera', cuando realmente estamos dentro de él. Dicho de otra manera, eran capaces de observar un fenómeno desde una perspectiva espacial y trasladarlo a otra.

"¿Y si Kepler hubiera sido del Atleti?" es una propuesta para que los alumnos de diferentes etapas educativas entiendan que muchos de los fenómenos que se observan en el cielo (eclipses, movimientos de planetas, fases...) se explican por la posición relativa y movimiento de distintos cuerpos en el Sistema Solar y la perspectiva que de ellos tenemos desde la Tierra. En este sentido, la Geometría tiene un papel muy relevante, en nuestro caso, el estudio de las propiedades de los triángulos y el cálculo de ángulos. Además, queremos transmitir la importancia de la capacidad de observación, la perseverancia y el hábito de trabajo. Este proyecto, en su etapa de pilotaje, ha contado con la financiación de la Sociedad Española de Astronomía.

Observemos en la fotografía del aula con la pizarra. Sobre ella hay un transportador de ángulos, al que le podemos fijar una cámara web mediante imanes. Las imágenes capturadas por la cámara se proyectan en la pantalla. Sobre la pizarra hemos pegado dos bolas de polispán de distinto tamaño y situadas a diferentes distancias del transportador



Puesta en funcionamiento de la actividad en un centro de Secundaria. Los alumnos trabajan sobre una tabla de corcho con lápiz, papel, regla y un goniómetro de creación propia (véase imagen ampliada). En la pantalla se puede apreciar la estrategia diseñada por Kepler. Obsérvese que la actividad se puede llevar a cabo fuera del aula estándar, en este caso en el salón de actos del centro educativo.





como Marte, midiendo el ángulo Tierra-Marte cuando la Tierra (el equivalente a la cámara web) está situado en dos posiciones distintas de su órbita, o sea, en dos épocas distintas. Pero para que la triangulación funcione, Marte debe estar en ambos casos en el mismo sitio. Kepler encontró fácil solución a este contratiempo (Kleczek, 1987): el planeta estará en el mismo sitio cada 687 días terrestres, pues ese periodo es el que define la duración de un año marciano (el tiempo de dar un giro completo alrededor del Sol). Ya tenemos definido el triángulo para nuestros cálculos: un vértice ocupado por Marte y los otros dos vértices por la Tierra en dos épocas separadas 687 días.

“¿Y si Kepler hubiera sido del Atleti?” repite la estrategia definida por Kepler para calcular la posición de Marte respecto a la Tierra y, de esa forma, obtener su órbita. Ya vimos que necesitamos medir ángulos en dos épocas distintas separadas 687 días para fijar la localización de Marte. Ahora entra en juego la pasión del primer autor de este trabajo por el Atleti: las fechas elegidas van a coincidir con momentos importantes en la historia de este equipo de fútbol (su fundación, cambios de nombre, grandes triunfos y fracasos). Con el conjunto de ángulos asociados a estas importantes fechas podríamos calcular distancias relativas de la Tierra a Marte, mediante el uso de relaciones trigonométricas. Sin embargo, se ha optado por usar lápiz, papel y un transportador de ángulos para trazar la órbita de Marte a partir de los datos suministrados. De esta forma, prácticamente todo el alumnado, independientemente de la etapa educativa en la que esté, tiene la oportunidad de sentirse Kepler y desentrañar la forma de la órbita marciana mediante herramientas sencillas.

La primera fase del proyecto consistente en aprender a trazar la órbita marciana, fue probada con 450 alumnos de distintos centros educativos de la isla de Tenerife con niveles que van desde 6.º de Primaria a 1.º de Bachillerato. De estos alumnos, cerca del 99% no sabían cómo se podía conocer que un planeta gire en elipses entorno al Sol observando su posición en el cielo nocturno. Durante la realización del ejercicio pudimos comprobar que los alumnos comprendían y ejecutaban los procedimientos necesarios para obtener el trazado de la órbita. En el cuestionario que se les pasó, se les permitió expresar comentarios libres y es destacable que muchos alumnos estaban asombrados con la relativa sencillez de la metodología y de las herramientas matemáticas que usó Kepler. En este sentido, en las respuestas recogidas se aprecia que el alumnado tiende a asociar los descubrimientos científicos con herramientas tecnológicas sofisticadas.

La utilización del fútbol como herramienta de enganche en la actividad tuvo una muy buena aceptación por parte del alumnado, ya que al 75% de los encuestados les gustó esta idea. Otro 15% consideraba que era interesante usar fechas de eventos cotidianos, pero se inclinaban por utilizar su cumpleaños o eventos históricos, por ejemplo. En el caso de que algún docente quisiera usar otro conjunto de fechas, en lugar de las propuestas en la actividad, deberían recalcular los ángulos necesarios para la triangulación. Para esta tarea se recomienda utilizar Stellarium (www.stellarium.org), un planetario digital que se instala de manera gratuita en cualquier ordenador.

Los buenos resultados nos animan a seguir con las fases sucesivas del proyecto, entre las que están el diseño de una órbita de vuelo para llevar una nave desde la Tierra a Marte, así como



aprender a dibujar elipses sobre un panel de corcho con hilos y chinchetas. Para Bachillerato se está diseñando una actividad paralela para estudiar los conceptos de cálculo (derivadas e integrales) y cinemática ideados por Newton con posterioridad a los trabajos de Kepler.

En esta segunda fase también se pedirá la colaboración del profesorado de los centros educativos para anclar curricularmente estas actividades en los distintos niveles. De esta manera involucramos al profesorado en el desarrollo de este tipo de proyectos.

AGRADECIMIENTOS

Los autores del proyecto agradecen a la Sociedad Española de Astronomía (SEA) la subvención recibida para poder llevar a cabo este proyecto durante el curso académico 2017-2018. ■

Antonio Eff-Darwich Peña, Pere Lluís Pallé, Alfred Rosenberg, Laureen Vanessa Pérez Pinto, Adán Manuel Yanes Gómez

Bibliografía

- BOE (2014a). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- BOE (2014b). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Domènech-Casal J. y Ruiz-España. N. (2017). Mission to stars: un proyecto de investigación alrededor de la astronomía, las misiones espaciales y la investigación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 14 (1), 98-114.
- Kleczek, J. (1987). The Orbit of Mars, as Determined by Kepler. En: Kleczek J. (eds) *Exercises in Astronomy*. Springer, Dordrecht
- Palomar R. y Solbes J. (2015). Evaluación de una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de la astronomía en secundaria. *Enseñanza de las Ciencias* 33 (2), 91-111.
- Vílchez-González J. M. y Ramos-Tamajón C. M. (2015). La enseñanza-aprendizaje de fenómenos astronómicos cotidianos en la Educación Primaria española. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12 (1), 2-21.

Modelos tridimensionales de cartulina

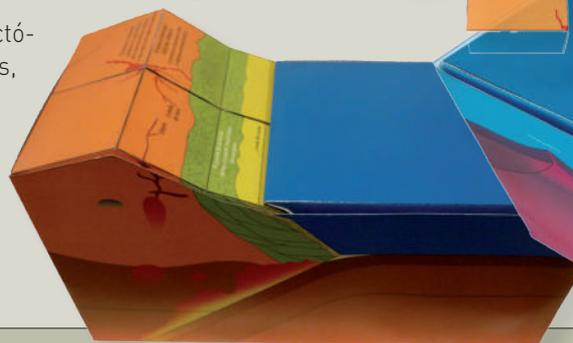
para estudiar
la tectónica
de placas

Recursos didácticos para la enseñanza de la tectónica de placas

Frente a estas dificultades todos los recursos son útiles: la pizarra, el libro de texto, vídeos, modelos analógicos, etc. Los bloques-diagrama recortables de cartulina son un recurso de especial interés que resultan muy atractivos a los alumnos y que proporcionan una visión tridimensional, simplificada y global de los procesos implicados en las situaciones más características de la tectónica de placas.

La tectónica de placas comienza a estudiarse en tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, en la asignatura de Biología y Geología, y para los alumnos presenta cierta dificultad, ya que se abordan contenidos que están muy alejados de su experiencia cotidiana debido a diversos factores:

1. La escala espacial de las estructuras y fenómenos que se estudian (la litosfera y el movimiento de los continentes). Se trata de objetos de enorme tamaño, lo que trasciende lo manipulativo y obliga a acudir a dibujos simplificados y modelos a escala para que los alumnos puedan hacerse una idea de los procesos que se explican.
2. La escala temporal, que se mide en millones de años, les resulta muy ajena, y aunque han tomado ya contacto con ella al estudiar el origen del Universo, su aplicación al funcionamiento de la dinámica terrestre les sigue ofreciendo muchas dificultades.
3. Lo exótico de algunos objetos de la tectónica de placas: las dorsales oceánicas, las zonas de subducción, los orógenos, las plumas térmicas del manto, etc., son estructuras difíciles de visualizar, por lo que de nuevo es necesario acudir a dibujos y modelos para poder asimilar su tamaño, su morfología, su estructura y su dinámica.

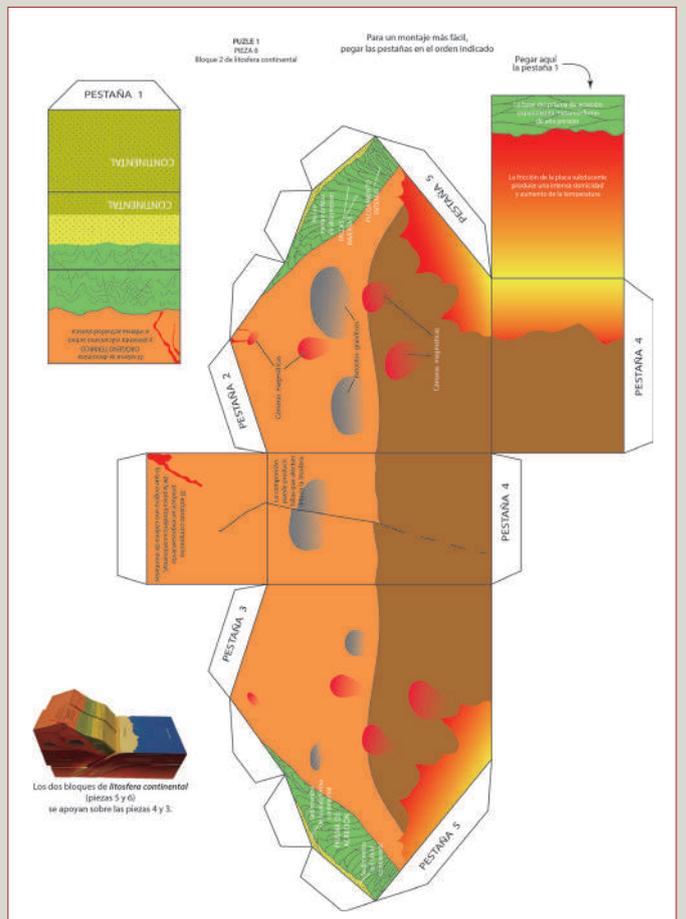
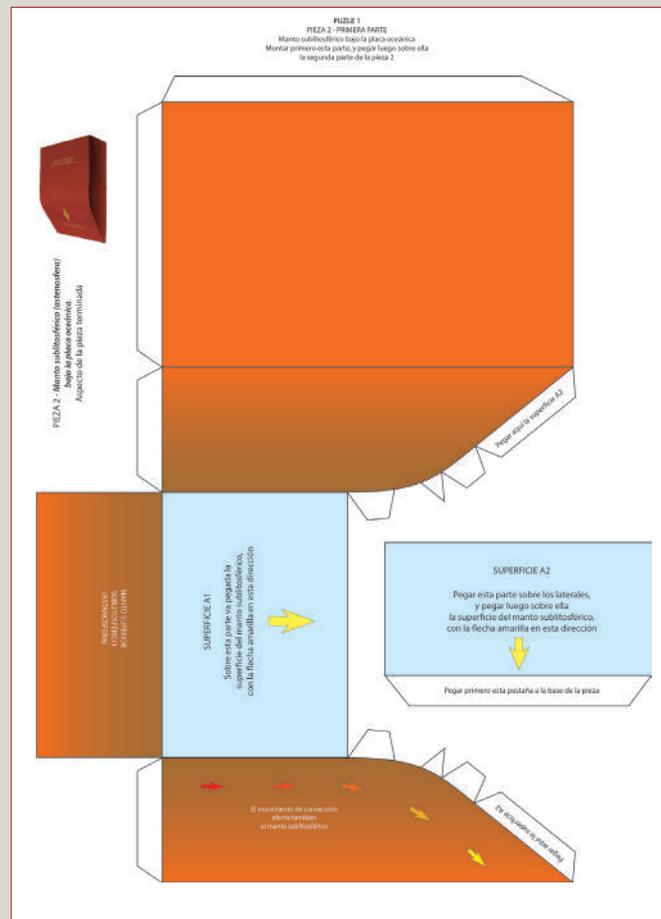
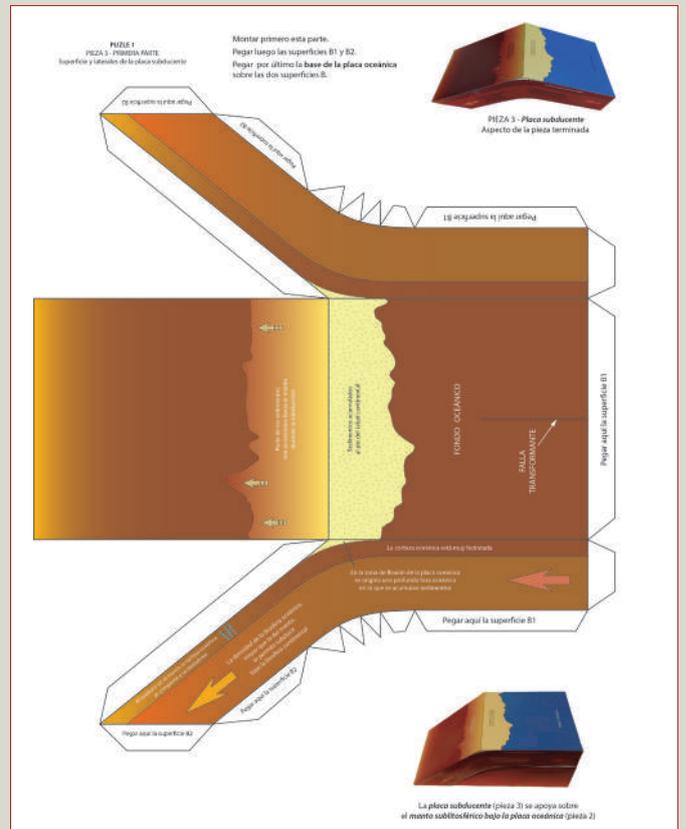


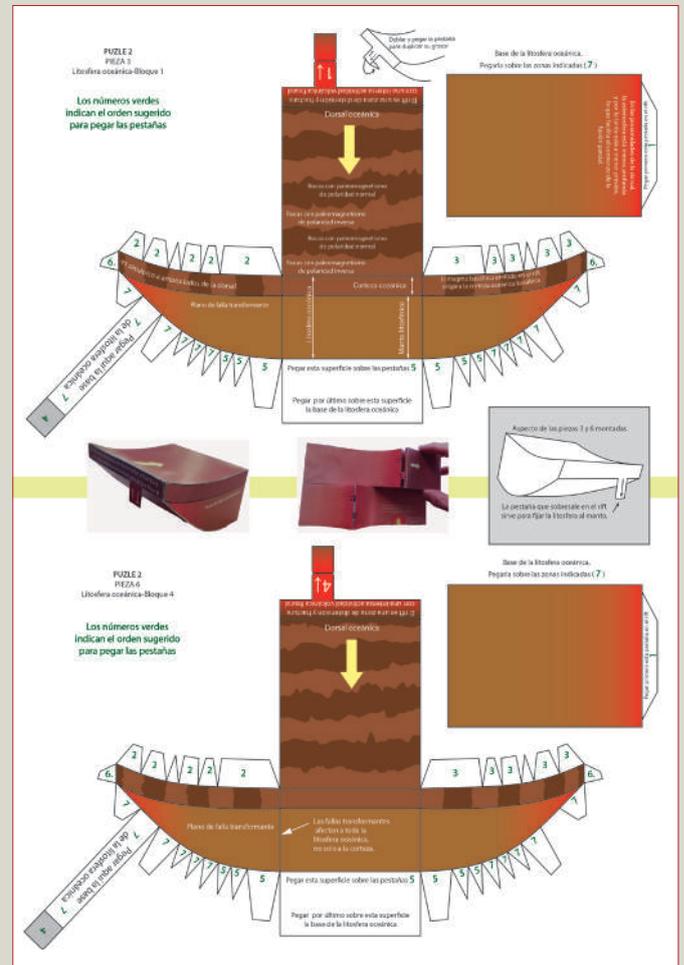
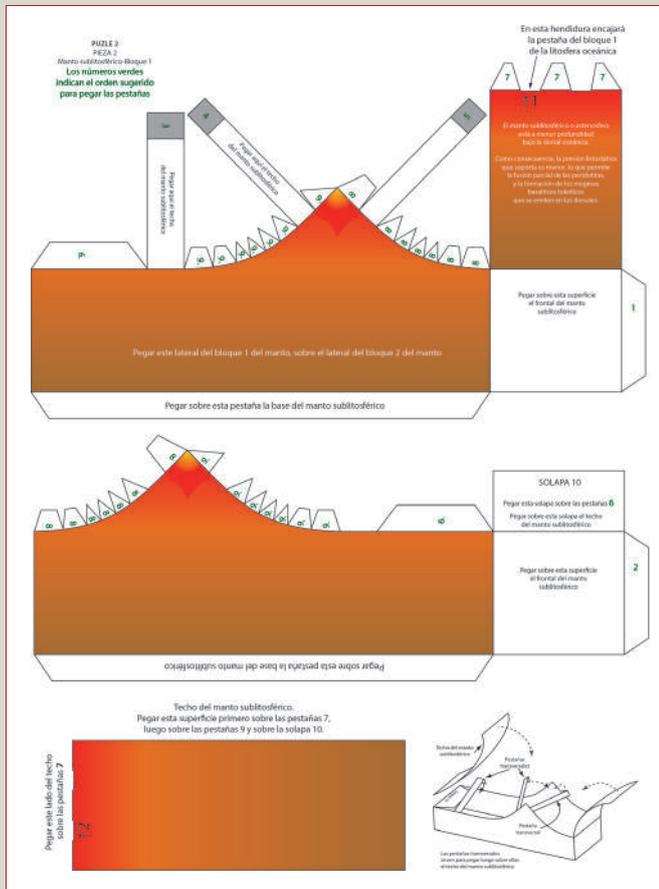


Apuntes de Ciencias

Estos bloques-diagrama tienen el formato de un puzzle de piezas tridimensionales que encajan entre sí formando un modelo tridimensional. Cada pieza se corresponde con un elemento característico de una situación concreta de la tectónica de placas: una placa oceánica, la astenosfera, una placa continental, un arco de islas, etc. Cada pieza lleva además una detallada rotulación explicativa de los procesos que tienen lugar en esa situación.

Para obtener cada uno de los bloques-diagrama, los alumnos tienen que recortar las piezas, montarlas y encajarlas entre sí para obtener el conjunto. Esta tarea, cuando se realiza en grupos de tres o cuatro alumnos, y cada grupo monta un único bloque diagrama, puede realizarse en una o dos sesiones de clase, de forma que, finalmente, se obtienen en el aula varios ejemplares completos de cada bloque-diagrama. La tarea de montar cada pieza y ver cómo surge un objeto tridimensional de forma compleja a partir de una cartulina despierta en los alumnos un vivo interés que les lleva a manipular repetidamente el puzzle y a leer y releer su rotulación hasta que encuentran el orden lógico de los procesos que se describen. Casi sin darse cuenta, están estudiando los conceptos fundamentales de la tectónica de placas y comprendiendo los procesos básicos que ocurren en los escenarios más característicos de la tectónica global.





Estos modelos tridimensionales de cartulina presentan las estructuras geológicas muy simplificadas y con una gran exageración de la escala vertical; sin embargo, estas aparentes limitaciones tienen en realidad valor didáctico, ya que su aspecto real, sin exageración vertical, es muy poco aparente, y su estructura real es de una enorme complejidad, que puede desanimar a los alumnos que la estudian por primera vez.

Bloques-diagrama didácticos

Este proyecto educativo está compuesto por cuatro bloques-diagrama:

Bloque 1: Representa una zona de subducción de litosfera oceánica bajo litosfera continental, con la formación de un orógeno térmico y un prisma de acreción bien desarrollado.

Bloque 2: Representa una dorsal oceánica atravesada por una falla transformante, y una pluma térmica que se sitúa bajo la litosfera oceánica y origina una isla volcánica. En el bloque aparece también un guyot como resultado del desplazamiento de la placa oceánica sobre la pluma térmica.

Bloque 3: Representa una zona de subducción espontánea de litosfera oceánica, originando un arco de islas volcánicas en la placa litosférica oceánica cabalgante. Se muestra también un margen continental pasivo sobre el que se observa una plataforma y un talud continental.

Bloque 4: Representa un orógeno de colisión con la formación de un orógeno y en el que se observa que la subducción se interrumpe al desprenderse la placa oceánica de la continental tras la colisión de las dos litosferas continentales.

Los dos primeros bloques han sido presentados en el III Congreso de Docentes y en el V Congreso de Docentes respectivamente. Los bloques 3 y 4 se presentarán juntos en el próximo Congreso

Ignacio Meléndez Hevia y Antonio Brandi Fernández

Parque Nacional Pingvellir en Islandia. Situado en una fosa tectónica que marca la cresta de la Cordillera del Atlántico Medio.

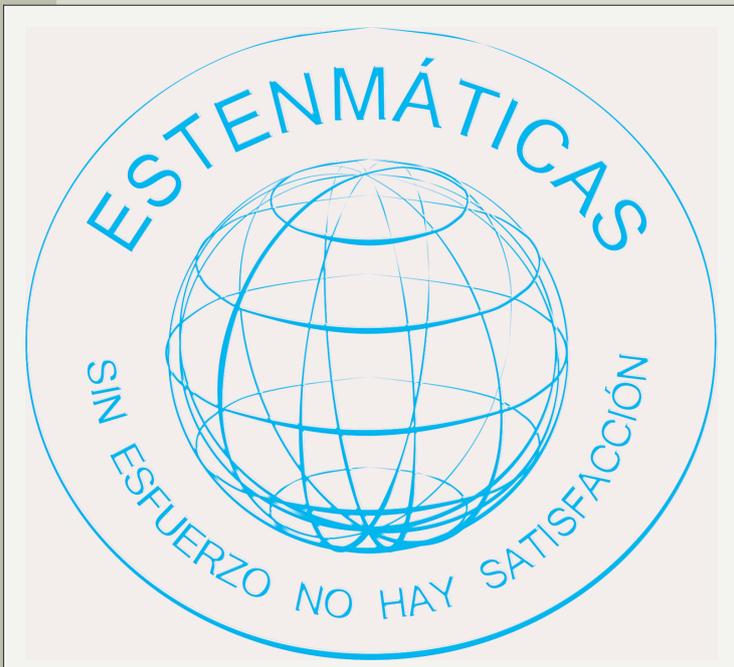




ESTENMÁTICAS:

ESTandarización de la ENseñanza de las mateMÁTICAS

Metodología de gamificación, didáctica y divulgación



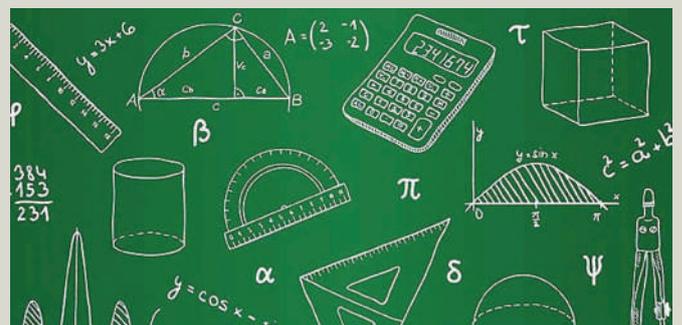
Aunque pueda parecerlo a primera vista, este no es un artículo sobre la enseñanza de las Matemáticas. Ni sobre el aprendizaje de un puñado de alumnos. Mi intención es mucho más ambiciosa que la mera circunscripción a un aula. Estas líneas aspiran a revolucionar el sistema educativo actual. La asignatura de Matemáticas es solo la excusa, el ejemplo, la prueba de que el sueño se puede convertir en realidad. Consecuentemente, un título más apropiado sería: "El sistema educativo del futuro".

¿Cuántas veces hemos leído que la enseñanza y su evaluación posterior han de ser individualizadas? ¿Cuántas veces que los alumnos han de responsabilizarse de su propio aprendizaje? ¿Y cuántas que se ha de tener en cuenta su diversidad de intereses y aptitudes? ¿Cuántos debates hemos librado sobre la conveniencia de deberes, de repeticiones y de itinerarios? ¿Cuántos debates sobre abandono y fracaso escolar? ¿Y cuántos sobre la calidad de la educación? Todos viejos conocidos y, a pesar de ello, fuera de nuestro alcance... Tantas generaciones de profesionales reflexionando/trabajando/innovando y ahí siguen, escapándose de las manos. Eventualmente mejoramos tí-

midamente alguno, pero en el camino empeoramos irremediablemente los demás. ¡La historia de nuestra vida! Bueno... en fin... vamos a por el enésimo intento...

Dejemos a un lado los cuentos autocomplacientes y pasemos a contar verdades. Llevamos una larga temporada soportando la corriente educativa de cuatro gurús iluminados: el "let it flow". Y es que la moda de esta década es el "pájaros y flores" combinado con el "paz y amor". Humo por doquier contado, por supuesto, en masculino y en femenino. Se oyen voces de "dejemos que los niños y las niñas sean ellos y ellas mismos y mismas", "basta con ser buenos y buenas ciudadanos y ciudadanas", "no estudian porque están desmotivados y desmotivadas". ¡Señores por favor! Que la fórmula del buenismo tampoco funciona. ¿Por qué?: 1) Treinta muchachos, o siquiera dos, juntos en un aula dejando que sean "ellos mismos" jamás crearán ambiente de estudio superior a cinco minutos si no media una imposición; 2) el modelo productivo de un país desarrollado se basa en tener buenos ciudadanos cualificados; 3) La motivación no es motor suficiente para llevar a cabo todas las tareas cotidianas de una persona, también existen el deber y la responsabilidad. Impartir la mitad del temario, bajar el nivel de exigencia, regalar títulos como panes, o inventar otros nuevos, da un respiro a las estadísticas cortoplacistas, pero no es la solución a medio-largo plazo.

Un aprobado certifica unos conocimientos. El esfuerzo inherente a la adquisición de esos conocimientos no es solo un valor social o una carta de presentación, es una descripción de tu personalidad. ¿En qué clase de ciudadano se convierte un niño que no se esfuerza? El aprendizaje requiere esfuerzo. De todos. El docente debe esforzarse por aplicar y divulgar su materia. Pero nada sirve sin el imprescindible esfuerzo del destinatario. ¡Dignarse en lugar de indignarse! Y es que puedo decir, tras catorce años de experiencia docente en centros públicos, que existe



Apuntes de Ciencias



un porcentaje significativo de alumnos que calientan la silla año tras año. Son "los indignados". Sin embargo, no lo están simultáneamente en todas las asignaturas, pues siempre hallan alguna de su entero agrado. Nuestros gurús iluminados los meterían en el cajón de sastre de "inteligencias múltiples". Sea como fuere, es muy común que estos chicos sean excelentes en alguna disciplina particular. La desgracia llega, claro, cuando sus logros no les alcanzan para aprobar el curso reglado. Son fracaso escolar seguro. Nuestro encorsetado sistema escolar los asfixia. Las adaptaciones para materias pendientes, los apoyos y las repeticiones son fantásticas sobre el papel, pero se han confirmado ciertamente inútiles en estos escenarios. La conclusión es que, desafortunadamente, nos hemos acostumbrado a convivir en el aula con sujetos de nulo rendimiento que contagian su desgana a buen número de sus compañeros mediocres y que, además, generan no pocos problemas de disciplina. Esto desemboca en una bajada dramática en el nivel impartido y, por consiguiente, en el nivel exigido... pero, eso sí, escudándonos en que el temario oficial es sumamente extenso y en ocasiones complejo (que lo es). En última instancia, nos conformamos casi con que los alumnos señalen el teorema de Pitágoras entre las distintas opciones de una monísima tarjeta del "trivial matemático" que nos hemos currado para trabajar en grupo. ¡La realidad supera a la ficción!

¡Señores! Que estamos en la era de los estudios estadísticos. Gracias a ellos hoy no hablamos de intuiciones sino de hechos. Es un hecho que la educación es la herramienta más eficaz que tiene el desfavorecido para moverse entre clases sociales. Es un hecho que el conocimiento segrega a la población en castas imposibles de erradicar, debido a que únicamente se accede a ellas a través del esfuerzo individual. Gracias a los estudios estadísticos, hoy sabemos que las expectativas y éxitos académicos de un niño están directamente relacionados con el nivel de estudios de sus padres (especialmente de la madre -persona que tradicionalmente pasa más tiempo con él-), siendo esta circunstancia incluso más relevante que el estatus económico familiar. A nadie le sorprenderá leer ahora que los "indignados" a los que aludía en el párrafo anterior eran en su mayoría de padres no formados y clase socioeconómica media-baja. Padres que no suelen ser foco constante de atención en los centros educativos, a pesar de que los datos nos dicen que es justo a ellos (a ellas) a los que debemos convencer de que ¡sí se puede!

¡Señores! Que estamos en la era de los estudios estadísticos. Gracias a ellos hoy no hablamos de intuiciones sino de hechos. Es un hecho que la educación es la herramienta más eficaz que tiene el desfavorecido para moverse entre clases sociales. Es un hecho que el conocimiento segrega a la población en castas imposibles de erradicar, debido a que únicamente se accede a ellas a través del esfuerzo individual. Gracias a los estudios estadísticos, hoy sabemos que las expectativas y éxitos académicos de un niño están directamente relacionados con el nivel de estudios de sus padres (especialmente de la madre -persona que tradicionalmente pasa más tiempo con él-), siendo esta circunstancia incluso más relevante que el estatus económico familiar. A nadie le sorprenderá leer ahora que los "indignados" a los que aludía en el párrafo anterior eran en su mayoría de padres no formados y clase socioeconómica media-baja. Padres que no suelen ser foco constante de atención en los centros educativos, a pesar de que los datos nos dicen que es justo a ellos (a ellas) a los que debemos convencer de que ¡sí se puede!

Pero en las aulas actuales hay un montón de otros niños, entre los que se encuentran los de sobredotación intelectual. Aquí resulta que, si eres lo bastante "listo", unos cuantos sesudos deciden subirte de curso (¡ojo! pasando antes por un calvario de cuestionarios y entrevistas). Pero si no lo eres, estás condenado a estancarte precisamente en tu punto fuerte, pues tu esfuerzo extra no tendrá ninguna trascendencia académica en el sistema



actual (lo cual descorazona más que anima). ¡Vaya par de regalos!

Sería de agradecer que la nueva propuesta de sistema educativo erradicase el "igualemos por abajo porque lo importante son las estadísticas de abandono" para inaugurar el "hasta donde a cada uno le dé su inteligencia y esfuerzo... ¡optimizando el tiempo invertido!". A fin de cuentas, se trata de flexibilizar suficientemente el sistema para responder satisfactoriamente a cuatro categorías de alumnos según edad curricular: los alumnos medios-prototipo que están acertadamente ubicados en su grupo-clase, los alumnos que no lo están por exceso, los que no lo están por defecto y los que simplemente no están ubicados porque no quieren estar. Bien entendido que un alumno probablemente cambiará de categoría dependiendo de la asignatura de que se hable... ¡He aquí la gran patata caliente!

¿En qué consiste mi proyecto que presento como aval de alternativa?

Estenmáticas es una nueva metodología (didáctica y divulgación incluidas) que se basa en la gamificación de toda la asignatura a través de un torneo de 30 puntos que responsabiliza al alumno en su aprendizaje. Cada chico tiene una cartilla personal de puntos que va rellenando según demuestra su competencia. Para superar el torneo de un nivel curricular determinado, el alumno debe conseguir un mínimo de 15 puntos en su cartilla. Obviamente, en este torneo cada fracción de punto está respaldada por una programación y unos materiales altamente detallados e impecablemente elaborados para cumplir con los requisitos legales. Recursos -todos- absolutamente transparentes y gratuitamente accesibles desde la web <http://estenmaticas.es>: documentos pdf online con códigos QR, hojas de cálculo, generadores php de cartillas, canal de youtube con vídeos de explicaciones formales y divulgativas, paisajes de aprendizaje, software matemático, tarjetas de motivación, presentaciones... La web está pensada como entorno auto-organizado de auto-aprendizaje con clase invertida, cumpliendo el objetivo de independizar al adolescente del centro educativo en caso de enfermedad, por ejemplo. Estenmáticas atiende la



diversidad del alumnado por cuanto respeta la diferencia en intereses y la pluralidad de capacidades, pues cada estudiante es libre de diseñar su propia estrategia para conseguir la puntuación más acorde a su talento, compromiso y aspiración. Mi experiencia tras cinco años de implantación en la ESO ha puesto de manifiesto la madurez de los jóvenes al afrontar este reto con unas dosis de objetividad y reflexión que ¡ya quisieran muchos adultos!

Lógicamente, en tal torneo tiene sentido en la medida que los estudiantes pueden ser evaluados de todos los puntos, es decir, hay una obligación implícita de terminar el currículum establecido para un curso concreto. La buena noticia es que los deberes han pasado a la historia y que, a la postre, cada uno es dueño de ejercitarse a demanda... (y, efectivamente, aquí encontramos actitudes para todos los gustos).

Otra importante ventaja de Estenmáticas es cómo gestiona los estudiantes cuyas destrezas personales no se ajustan estrictamente a las del conjunto de compañeros de su grupo-clase (las altas y bajas capacidades). Al estar la dificultad cuidadosamente gradada y ser un entorno auto-dirigido, gracias a un código de colores y a los paisajes de aprendizaje, el muchacho es guiado para acudir a los niveles curriculares anteriores o posteriores según sus habilidades/necesidades.

Estenmáticas ha demostrado que a los niños se les puede pedir, a su nivel, madurez para tomar ciertas decisiones y apelar con ellas. Ha demostrado también que estandarizar los contenidos simplifica su complejidad y que el formato "torneo de puntos" es comprensible por toda la comunidad educativa. Estenmáticas ha demostrado, finalmente, que las calificaciones pueden ser fiables, eficaces y transparentes termómetros de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología ha sido reconocida por varias instituciones, entre las que destaca la Fundación Amancio Ortega. El método funciona y, encima, cosecha fabulosas críticas entre alumnos y padres. Los primeros porque tienen margen de maniobra sobre un temario que ha dejado de ser un agujero negro, los segundos porque, aun sin conocimientos de Matemáticas, pueden fácilmente controlar como nunca antes la trayectoria de sus hijos. ¡Ahora sí se puede!

¿Cuál es esa alternativa extrapolada de Estenmáticas al sistema educativo?

Mi propuesta: la GAMIFICACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. Consiste en otorgar unos puntos a las materias escolares. Puntos escogidos de forma que describen su importancia social y su peso en el currículum oficial de la etapa. Materias que están elocuentemente rotuladas por dificultad (Dibujo I, Dibujo II, Dibujo III...) y a las que se les asignan unos periodos lectivos semanales.

Con el asesoramiento de los equipos docentes, el niño (su familia) rellena su matrícula con materias sueltas hasta completar el número de periodos lectivos estipulados por la ley. Así, por ejemplo, "Ernesto" tiene 15 años y ha solicitado: Literatura II, Dibujo III, Guitarra IV, Geometría II, Química I, Inglés VI, Tecnología V, Historia III..., a sabiendas de que tiene aprobadas las dificultades inmediatamente inferiores. Su matrícula le suma unos puntos, y esta cantidad de puntos más o menos copiosa en función de la relevancia de las materias elegidas. A final de curso, el recuento de los puntos conseguidos por Ernesto en cada asignatura se anota en su expediente.

Los años van pasando y el niño (nuestro Ernesto) va prosperando. Gana la excelencia en unas disciplinas, sobrevive en otras y quizá abandona alguna. La línea entre etapas se difumina y con ella la sombra de las repeticiones y los itinerarios cerrados. El sistema se flexibiliza y la educación se individualiza realmente.

Por su parte, el Ministerio de Educación y las universidades fijan la puntuación para acceder a las diferentes especialidades de formación profesional y grados respectivamente. Tan pronto el joven cuente en su expediente con puntuación suficiente para lo que estime oportuno, podrá levantar el vuelo.

En esta propuesta el alumno siempre progresa. El fracaso escolar y el abandono ya no existe, porque hemos modificado las reglas del juego. Un muchacho inmaduro solo necesita tiempo para crecer y/o reencontrarse con su esfuerzo mientras invierte su tiempo desarrollándose en aquello que más le motiva y para lo que está dotado. Su torneo de puntos lo dirige él. Llegado el momento, dará el siguiente paso de compromiso.

En la práctica, esta propuesta no varía sustancialmente el modo de escolarizar a los alumnos-medios prototipo. En cambio, el salto cualitativo que dan las otras tres categorías de alumnos es definitivo. Así sí se obtiene el mayor rendimiento de una persona (con lo que eso implica para su futuro). Lo contrario, es lastrarlo. ■

conclusión Guadalupe Castellano Pérez

El ofrecimiento de la educación es universal en España. Pero, tal y como está planteado el sistema educativo actual, se requiere una importante dosis de suerte para llegar arriba de la montaña. Suerte para nacer. Suerte para poder. Suerte para querer. Gamificar el modelo es una opción plausible para equilibrar estas desviaciones. Soy matemática. He estudiado las posibilidades aritméticas del torneo. Los números me salen.



Promoción de salud cardiovascular en la infancia: el Programa SI!

La Fundación SHE (*Science, Health and Education*) es una entidad sin ánimo de lucro presidida por el prestigioso cardiólogo Dr. Valentín Fuster, que tiene el objetivo de promover hábitos saludables para reducir la prevalencia de la enfermedad cardiovascular (ECV). Para ello, lleva a cabo diferentes estrategias y programas, entre los que se encuentra el **Programa SI!** de Salud Integral.

La mayoría de los estudios que analizan las estrategias de prevención de ECV recomiendan los programas de salud focalizados en el ámbito escolar. La educación para la salud desde los primeros años de vida se ha convertido en una herramienta poderosa para la promoción de estilos de vida saludables; se ha demostrado que es una forma efectiva de reducir la prevalencia de ECV (Hayman y col. 2004, Wang y col. 2013).

El **Programa SI!** es una intervención escolar de promoción de salud cardiovascular para niños de 3 a 16 años de edad. Se divide en tres etapas y se adaptan los contenidos y recursos didácticos a la edad correspondiente y a lo marcado por la Ley Educativa: SI! Infantil (3 a 6 años), SI! Primaria (6 a 12 años) y SI! Secundaria (12 a 16 años). La intervención se ha diseñado teniendo en cuenta los factores de riesgo de ECV, y se agrupan los contenidos en cuatro componentes: alimentación, actividad física, funcionamiento del cuerpo y del corazón, y gestión emocional. Tomando como base el Modelo Transteórico del Cambio (Prochaska y Di Clemente 1984), la estrategia se centra en adquirir conocimientos para desarrollar actitudes positivas que permitan crear hábitos saludables. La intervención está focalizada en el alumnado y utiliza su entorno inmediato (ambiente escolar, profesorado y familia) para llegar a él de la forma más efectiva (Figura 1). El propio profesor aplica los contenidos en el aula, para lo que tiene acceso online a los materiales y recibe formación acreditada. Las familias también tienen acceso online a materiales, como vídeos del Dr. Fuster, mensajes clave, etc. Y, además, reciben actividades complementarias a las del aula para que las realicen en casa con sus hijos.

EL Programa SI! de Educación Primaria para promocionar hábitos cardiosaludables en niños de 6 a 12 años: estudio aleatorizado

El desarrollo del Programa ha seguido las recomendaciones internacionales para diseñar intervenciones efectivas (Mukoma y Flisher 2004, Jones y Furner 1998), y uno de los puntos más importantes se refiere a la evaluación de las mismas usando diferentes metodologías y diseños de investigación.

Evaluación del efecto del Programa SI! de Educación Primaria

El ensayo aleatorizado es el diseño metodológico que proporciona una información de mayor calidad, por lo que es el diseño preferente para responder a cuestiones sobre el efecto de un tratamiento, que en este caso consiste en una intervención escolar. Este diseño permite asegurar que las diferencias encontradas entre el grupo intervenido y el grupo control responden aquí al efecto del programa educativo que reciben los primeros.

La evaluación del efecto del **Programa SI!** de Educación Primaria se está llevando a cabo durante los cursos escolares 2014/2015 a 2019/2020, mediante un estudio aleatorizado y controlado en 48 colegios públicos del Área Territorial Madrid Sur

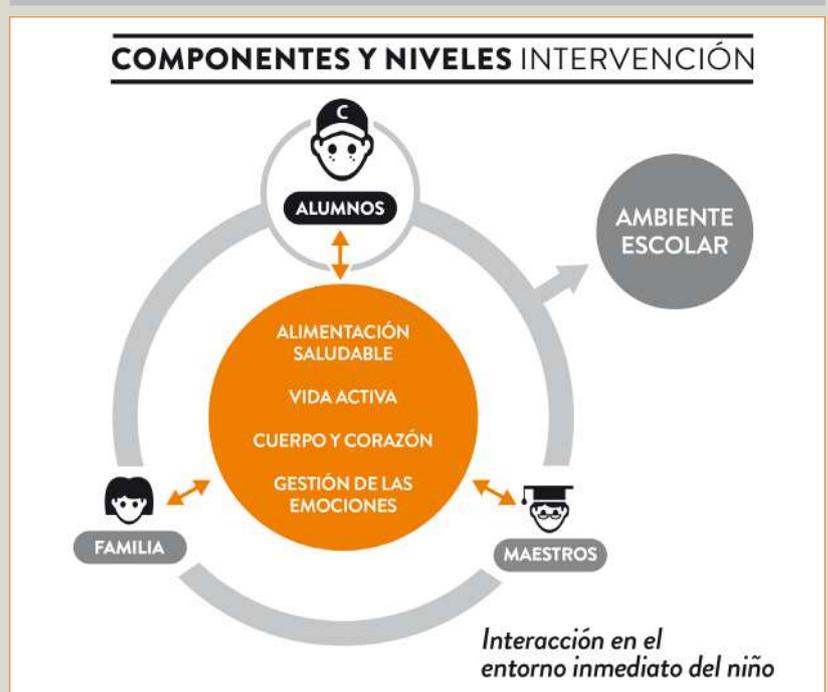


Figura 1. Componentes y niveles de intervención del Programa SI!



que pretende evaluar el efecto del **Programa SI!** en distintos momentos y con distinta intensidad. En el cálculo del tamaño muestral se estimó que serían necesarias 40 escuelas para poder ver diferencias entre los grupos, y se incluyeron 8 centros más en previsión de posibles abandonos.

El diseño del estudio contempla una aleatorización inicial y una segunda aleatorización a mitad de la Etapa, cuando termina el 3^{er} curso de Primaria, y quedan finalmente 4 grupos con 12 colegios cada uno (**Figura 2**). Así, un grupo aplica el **Programa SI!** durante los 6 cursos de la Etapa de Primaria, otro lo aplica de 1.º a 3.º, otro de 4.º a 6.º, y el grupo control no aplica el **Programa SI!** en ningún curso. Las herramientas que se utilizan para evaluar el efecto son cuestionarios y mediciones, que se llevan a cabo en los propios colegios y a cargo de personal especialista (psicólogos y nutricionistas) que está formado por el equipo científico de la Fundación SHE.

El diseño plantea una recogida de datos (cuestionarios y mediciones) de todos los participantes, tanto del grupo intervención como del grupo control, al comienzo del estudio (2014); una de seguimiento a mitad de la Etapa y previa a la segunda aleatorización (2017); y la recogida final de datos en 2020.

Se ha desarrollado un cuestionario específicamente para este estudio en el que se hacen 48 preguntas sobre los conocimientos, actitudes y hábitos de los alumnos en relación a los cuatro componentes del **Programa SI!** El cuestionario se aplica de forma individual en 1.º, y grupal en 3.º y 6.º, siempre guiado por personal especializado y formado para la ocasión.

Las mediciones que se realizan tienen una relación directa con factores de riesgo cardiovascular, como la hipertensión o la obesidad. A todos los niños participantes, tanto de los grupos de intervención como de control, se les mide la

presión arterial sistólica y diastólica, y se valora la obesidad mediante antropometría midiendo peso, estatura, perímetro de la cintura y pliegues de grasa subcutánea a nivel subescapular y tri-captal.

Es importante tomar medidas más allá del peso o de la estatura, pues la obesidad no viene definida como un exceso de peso, sino como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud. Además, a la hora de valorar el componente adiposo, no solo es suficiente conocer la cantidad de grasa, sino la distribución que presenta en el cuerpo humano, muy variable según sexo y edad. Por eso se pueden utilizar medidas regionales adicionales a los pliegues de grasa subcutánea como las circunferencias de la cintura y la cadera para establecer un patrón de distribución de grasa (por ejemplo, androide, en la región superior del cuerpo, o ginoide, en el tren inferior). La grasa localizada en la parte superior del cuerpo puede conllevar un riesgo mayor, ya que los órganos vitales fundamentales se encuentran en esa zona, es lo denominado obesidad abdominal. La antropometría permite un análisis de composición corporal en el propio

centro sin necesidad de trasladar a los alumnos a una clínica u hospital.

En el mismo momento en que tienen lugar las mediciones de los niños, mediante cuestionarios validados se recaba información sobre los hábitos alimentarios, de actividad física o el nivel de estrés de las familias y profesores participantes.

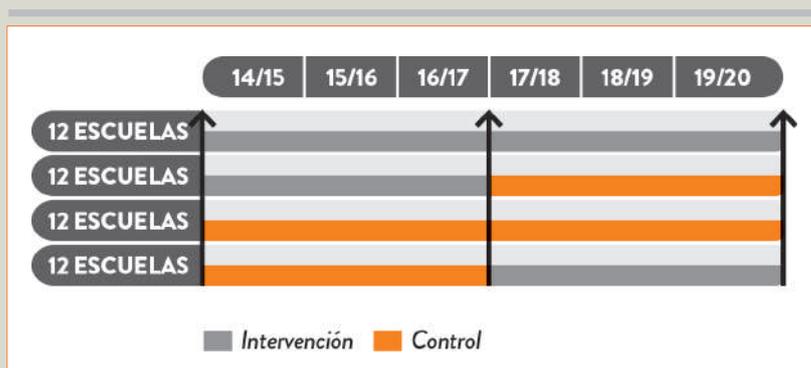


Figura 2. Esquema del estudio aleatorizado del **Programa SI!** de Educación Primaria.



También se recoge información sobre el ambiente escolar que proporcionan los equipos directivos respondiendo a un pequeño cuestionario específico del estudio. Todos los alumnos de 1.º, sus familias y los profesores fijos en plantilla fueron invitados a participar a través de un consentimiento informado que cumplimentaron las familias y profesores interesados. En total, participan 1.770 niños y sus familias, 552 profesores de la Etapa, y los 48 equipos directivos.

Toda la información recogida se trata siguiendo la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal. El protocolo ha sido aprobado por el Comité Ético de Investigación Clínica Regional de la Comunidad de Madrid (47/324474.9/14) y está registrado en Clinical Trials (NCT02428634). Próximamente se publicará el diseño del estudio y los primeros resultados que se están analizando actualmente y que mostrarán si hay diferencias entre el grupo intervención y el grupo control pasados los tres primeros cursos de Primaria. ■

Gloria Santos-Beneit, Patricia Bodega, Mercedes de Miguel, Amaya De Cos-Gandoy, Xavier Òrrit, Vanesa Carral, Carla Rodríguez, Domènec Haro,

Agradecimientos

Este proyecto ha recibido el apoyo de la Obra Social La Caixa, según el acuerdo LCF/PR/CE16/10700001, y de la Fundación Daniel & Nina Carasso. Los autores agradecen su colaboración a la Fundación Alicia, Fundación Hermanos Gasol, al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, a la Consejería de Educación (Madrid) y al Departament d'Ensenyament (Cataluña); y agradecen especialmente su colaboración a los alumnos y sus familias, y al personal docente y laboral de los colegios participantes.

Bibliografía

Hayman LL, Williams CL, Daniels SR, Steinberger J, Paridon S, Denison BA, McCrindle BW. (2004) Cardiovascular health promotion in the schools: a statement for health and education professionals and child health advocates from the Committee on Atherosclerosis, Hypertension, and Obesity in Youth (AHOY) of the Council on Cardiovascular Disease in the Young, American Heart Association. *Circulation*, 110(15): 2266-75.

Wang Y, Wu Y, Wilson RF, Bleich S, Cheskin L, Weston C, Showell N, Fawole O, Lau B, Segal, J. (2013) Childhood obesity prevention programs: comparative effectiveness review and meta-analysis. *Comparative effectiveness review No. 115*. AHRQ Publication No. 13-EHC081-EF. Agency for Healthcare Research and Quality.

Prochaska JO & Diclemente CC. (1984) *The transtheoretical approach: Crossing the traditional boundaries of therapy*. Melbourne, Florida: Krieger Publishing Company.

Mukoma W & Flisher AJ. (2004) Evaluations of health promoting schools: a review of nine studies. *Health Promot Int*, 19(3), 357-368.

Jones JT & Furner M (1998) *Health-promoting schools: a healthy setting for living, learning and working*. Geneva: World Health Organization. http://www.who.int/school_youth_health/media/en/92.pdf





Testimonio



Mientras pasa el tiempo

Mientras se nos recuerde seguiremos estando. Aún tendremos presencia en tanto que el olvido no borre nuestras huellas. Y aunque ya no podamos gozar ni besos ni caricias, serán el testimonio de los que todavía nos quieren...

Que los hijos, los nietos, los sobrinos no olviden el cariño de quienes ya no estamos, no olviden tantas cosas que por ellos hicimos. Que su recuerdo sea promesa de continuidad afectiva, porque es importante para muchos sentir cómo la vida perdura en otra vida, que llamamos eternidad sagrada.

La realidad es un continuo cambio de circunstancias, aunque siempre vivamos igual año tras año, porque repetimos los ciclos pero las diferencias siempre se van notando en los niños que crecen, en los seres que faltan, en las fuerzas que fallan, en los rostros que muestran el paso de los lustros...

Cada imagen pretérita ha quedado prendida en la añoranza, testimonian-do que el tiempo pasa inexorablemente para todos. Que los años perturban

nuestra imagen aunque casi no lo notemos por vivir día a día esos cambios.

Tiene cada familia tradiciones benditas, conservadas a través de las generaciones, si bien todo evoluciona al

compás de tecnologías que avanzan con ímpetu imparable.

¿Cómo será el futuro? ¿Cómo será ese tiempo en el que los más jóvenes hoy nos habrán sucedido? ¿Cuántos tendremos ya un sitio en la otra orilla, en la meta de luz que hay tras el horizonte?

Quedarán de nosotros viejas fotografías, añejas pertenencias convertidas en cachivaches para ser reciclados porque ya no tendrán ni utilidad ni espacio.

Pero que exista al menos un rescoldo de latidos, un perdurar de nombres, una canción antigua que se entone en las fiestas gozosas y entrañables, en los aniversarios que ya habremos cumplido.

Que todo lo que fuimos perdure en la memoria de quienes se encaminan por inexploradas sendas hacia nuevas situaciones y que sepan que siempre es posible mejorar día a día, pues constantemente habrá metas que alcanzar más allá de la presente...

Y a los que tanto amor ahora les damos, nos permitan vivir en su recuerdo desde la luz perpetua y definitiva. ■

Juan Giner Pastor





El progreso en el conocimiento del idioma por medio del dictado

A pesar de que la pedagogía tradicional ha convertido el dictado en uno de los recursos más empleados en el aprendizaje ortográfico, a la vista de los resultados obtenidos con su frecuente realización no parece que la metodología que ha venido inspirando su concepción haya sido lo suficientemente adecuada como para convertirlo en una vía idónea para mejorar, entre otros aspectos del idioma, el rendimiento ortográfico de los alumnos. Y es que, por lo general, el dictado ha quedado reducido a un mero instrumento de evaluación del aprendizaje ortográfico alcanzado, a través del cual se controlan los errores ortográficos de los alumnos; pero muy pocas veces se ha utilizado propiamente como procedimiento eficaz para la enseñanza de la ortografía. Las afirmaciones del profesor Fernando Lázaro Carreter al respecto –reproducidas en varios de los libros que el ilustre académico publicó en la Editorial Anaya, desde su innegable experiencia docente–, son altamente elocuentes: “En nuestra práctica se le ha solido asignar al dictado, casi exclusivamente, la monótona finalidad de controlar la ortografía de los muchachos. Pero su misión dista mucho de ser esa, ya que, como todos los ejercicios, ha de tender a enseñar, a que quienes lo hayan realizado sepan un poco más de

su idioma que antes de haberlo hecho. Y no solo de ortografía, sino también de léxico, morfología, sintaxis, y hasta de literatura y estilo”.

Es innegable que el dictado, empleado como instrumento de evaluación, sirve, obviamente, para determinar los niveles de corrección ortográfica de quienes lo realizan, ya que pone de manifiesto las deficiencias ortográficas de aquellos, ya sea en la escritura de palabras aisladas o de breves textos que exigen el empleo de los necesarios signos de puntuación que hacen posible su cabal entendimiento; pero no es menos cierto que utilizado para profundizar en el conocimiento del idioma en general, su eficacia está, pues, fuera de toda duda. Por lo tanto, el dictado de breves textos, previamente analizados tanto en el plano del contenido como en el de la expresión, debe emplearse –y asumimos la línea de pensamiento de Lázaro Carreter– para que los alumnos progresen en las más variadas parcelas del idioma y, entre ellas, en la de la corrección ortográfica; y no exclusivamente como un rutinario sistema para que el docente compruebe el mayor o menor rendimiento ortográfico de sus alumnos en el ámbito estrictamente ortográfico.

Deficiencias metodológicas en la realización del dictado tradicional

Un descrédito absoluto acompaña hoy a los ejercicios de dictado; descrédito que tiene su origen en unos planteamientos metodológicos erróneos, tanto en sus objetivos como en su realización; y que no tienen en cuenta ni los intereses efectivos de los escolares ni las características propias de una materia cuyo dominio exige cierto bagaje cultural, cuando no profundos conocimientos filológicos. Ironizando sobre la ineficacia del dictado como método de enseñanza, podríamos plantearnos, al menos como hipótesis, que “si se aprende ortografía no es por el dictado, sino a pesar del dictado”. Porque lo cierto es que son muchas las deficiencias metodológicas que perduran en el dictado tradicional y que, a nuestro juicio, vienen contribuyendo a su descrédito como procedimiento válido para una enseñanza eficaz de la ortografía; algunas de las cuales se exponen a continuación, acompañadas de propuestas alternativas.

1. Ausencia de una reflexión previa sobre los objetivos que, en cada caso, deben alcanzarse con la realización de sucesivos dictados.

Es evidente que el objetivo primordial de todo dictado radica en mejorar la capacidad de comprensión y de expresión, oralmente y por escrito, de quienes lo realizan –objetivo este que, por lo demás, ha de orientar todas las actividades didácticas del área de lengua española de cualquier nivel educativo–; pero en tanto los escolares se vayan afianzando en el uso correcto de la lengua, el docente puede fijar, previamente a los ejercicios de dictado, aquellos objetivos específicos que con su realización han de lograrse y que, tras-





Ortografía



vasando el marco estrictamente ortográfico, pueden referirse a cualquier aspecto de la lengua. Porque si cada escolar supiera, con toda claridad, qué objetivos deben ser alcanzados con la realización de un dictado concreto, estaría en mejores condiciones de obtener un cierto rendimiento educativo, ya que el dictado tendría entonces para él una finalidad específica. Por lo tanto, corresponde al profesor determinar cuáles son esos objetivos que, en cada caso, se pretenden alcanzar con la realización de los diferentes ejercicios de dictado, de tal manera que estos lleguen a ser algo más que la mera traducción en signos gráficos, por parte de los escolares, de los sonidos de las palabras que, en voz alta, pronuncian sus profesores.

2. Elección del texto sin una reflexión previa sobre su naturaleza y estructura.

Importancia capital tiene la elección de los textos que servirán para realizar los ejercicios de dictado. Y, para dicha elección, entre otros, podrían tomarse en consideración, los siguientes cuatro criterios selectivos: **1.** Adecuación de los textos a los niveles de maduración de los escolares, de forma tal que dichos textos no pongan limitaciones infranqueables a sus posibilidades intelectuales; lo que es tanto como decir que ni el léxico, ni la sintaxis, ni –en su caso– los recursos estilísticos empleados en la construcción de tales textos deben complicar la intelegibilidad de los mismos; porque, en tal caso, los alumnos de menor preparación intelectual se quedarían en los puros signos, y no se favorecería el paso a los significados, única manera de percibir el sentido de los textos y de alcanzar su comprensión global. **2.** Proporcionalidad entre la extensión del texto y la capacidad para la escritura del alumno; de forma que aquella será mayor o menor en razón de su mayor o

menor dominio de la escritura. En cualquier caso, el texto tendrá una extensión lo suficientemente adecuada como para no producir en los alumnos a quienes se les dicte aquella fatiga que les llevaría a perder el interés por la tarea que están realizando. La falta de atención en la escritura –rápidamente detectable porque empeora la caligrafía y la legibilidad de la letra se torna cada vez más difícil– suele llevar aparejado el error ortográfico. **3.** El contenido del texto ha de resultar lo suficientemente sugestivo como para atraer, de inmediato, la atención del escolar; debe entroncar con el mundo de sensaciones, sentimientos y vivencias en que se desenvuelve; y ha de facilitar el enriquecimiento del conocimiento de la realidad que posee. **4.** Carácter formativo del texto, en consonancia con la célebre máxima de “deleitar aprovechando”. Los textos literarios posibilitan el paulatino desarrollo de la sensibilidad de los escolares y pueden despertar en ellos un progresivo interés hacia los valores estéticos que, sin duda, repercutirá en su formación integral. Por otra parte, este tipo de textos ofrece la garantía de que, en ellos, la ortografía se subordina a la lengua, y no al revés, oscureciendo su cabal comprensión. Y en el caso de que se seleccione un texto literario para su dictado, creemos conveniente que pertenezca a un escritor nacido en el siglo XX –ya que no le faltarán al escolar ocasiones para “enfrentarse” con textos de autores de épocas pretéritas–; porque si lo que con el dictado pretendemos es satisfacer las necesidades expresivas de los alumnos, habrá que situarlos, precisamente, ante la lengua que hoy se habla, y no –por ejemplo– ante la que se hablaba en la época de Cervantes, lengua que, dicho sea de paso, no es más perfecta que la actual.

3. Elección de un texto en función de la abundancia de palabras que, por no formar parte del vocabulario usual, presentan dificultades ortográficas.

Puesto que la primera imagen de una palabra se graba con gran tenacidad en la memoria, el alumno no debe, por tanto, encontrarse nunca en situación de tener que inventar la expresión gráfica de una nueva palabra, ante la posibilidad real de que aquella sea defectuosa. En tal supuesto –que implica confiar a la corrección posterior de las palabras mal escritas la eficacia del aprendizaje ortográfico–, se obstaculizaría y retrasaría inútilmente la incorporación de la correcta escritura de dicha palabra al acervo lingüístico del escolar, dada la dificultad que existe para borrar de la mente aquella primera imagen errónea de la palabra y reemplazarla por otra en que la grafía ya resulte correcta. Es del todo inadecuado, pues, enfrentar a los alumnos con palabras cuya imagen visual, auditiva y cinestésica no esté perfectamente fijada en su mente. Y no tiene mucho sentido, por otra parte, hacerles escribir esas palabras que a menudo figuran en ciertos dictados clásicos, y que difícilmente van a emplear alguna vez. Antes por el contrario, es preferible dictarles textos que incluyan palabras del léxico más usual, plenamente incorporadas a su vocabulario activo, y cuyo dominio ortográfico resulta, por ello, relativamente sencillo.

4. Creación de textos específicos para confirmar la validez de ciertas reglas ortográficas.

Nos parece del todo contraproducente recurrir al dictado para poner en práctica una ortografía normativa que, partiendo de reglas –a veces con casi tantas excepciones como palabras a las que se aplican– las confirman en palabras que, en muchos casos, no se van a usar jamás en el habla coloquial. Téngase presente, además, que



Ortografía



del enorme cúmulo de reglas ortográficas recogidas en los manuales de ortografía, son muy pocas las que, con escasas excepciones, se aplican a un amplio número de palabras de uso frecuente.

5. Creación de textos plagados de dificultades ortográficas.

Si se pretende que todo lo que los alumnos escriban esté correctamente escrito, se evitarán los textos para dictados en los que abunden las palabras de difícil escritura precisamente por su escasa usualidad.

6. Clases magistrales impartidas “al dictado”.

Mucho más efectivo para la formación intelectual de los alumnos resulta enseñarles a tomar notas con las que condensar los contenidos de unas explicaciones que, en un momento dado, y previa consulta de aquellas, podrán ser evocados sin dificultad. De esta forma se estimulará la expresión espontánea de los alumnos, sin aniquilar su creatividad y originalidad, en la misma medida en que no se entorpecerá su paulatino progreso ortográfico.

La ineficacia de ciertos métodos tradicionales de corrección de los dictados

La pedagogía tradicional ha empleado varios métodos de corrección de los dictados que carecen de la eficacia suficiente como para conseguir que los escolares obtengan un rendimiento acorde con el esfuerzo que requiere el dominio de la ortografía. Los métodos de corrección que a continuación reseñamos deben, a nuestro juicio, desecharse por completo.

1. El docente corrige personalmente los dictados efectuados por los alumnos, sin darles la oportunidad de participar en dicha corrección; y señala en el cuaderno de cada alumno los errores ortográficos co-

metidos o cualquier otro tipo de incorrección lingüística observada. [Mal sistema es el de negarle a un alumno la intervención en la corrección de aquellos errores que ha cometido por ignorancia; entre otras razones porque lo que realmente aprende un individuo es lo que hace por sí mismo, y no lo que otros hacen por él. Además, esas correcciones, efectuadas sin colaboración alguna del escolar –y recibidas gratuitamente por este, sin poner de su parte ese mínimo esfuerzo que favorece el aprendizaje–, no suelen ser tenidas en cuenta y, en consecuencia, no le ayudan a rectificar la escritura de las palabras que contienen errores ortográficos].

2. Un alumno escribe en la pizarra el texto que el docente dicta a toda la clase. Sobre dicho texto se efectúa, después, la autocorrección colectiva, supervisada por aquel, de forma que cada alumno pueda, así, rectificar los errores que ha cometido. [Tampoco este sistema de corrección de los dictados nos parece conveniente, ya que si el texto escrito en la pizarra contiene errores, estos pueden obstaculizar la perfecta grabación cerebral de la imagen correcta de las palabras. En efecto, los errores ortográficos de quien escribe en el encerado pueden llevar a ciertos compañeros –los que se dejan guiar, más o menos conscientemente, por la escritura de aquel– a incurrir en esos mismos errores; y, por otra parte, la presencia en el encerado de palabras erróneamente escritas permite que convivan dos imágenes yuxtapuestas en el cerebro de aquellos alumnos que no han consolidado suficientemente el aprendizaje correcto de la escritura de esas palabras: la válida y la errónea; con el consiguiente riesgo de caer en unos errores ortográficos que, tal vez en otras circunstancias, se habrían evitado].

3. Los alumnos intercambian sus cuadernos, de manera que, en lugar de corregir cada uno sus propios errores ortográficos, se limita a corregir los del compañero de turno. [No nos parece adecuado utilizar los errores ortográficos que otros cometan como camino para llegar a escribir sin faltas todo lo que se escriba. La corrección por parte de un alumno de las palabras mal escritas por otro no implica que este aprenda a escribir bien dichas palabras, pues no le ayuda inicialmente a grabar la imagen visual y cinestésica



válida de las palabras equivocadas; y, por otra parte, puede facilitar en el corrector –entretenido en una “caza” de errores, a veces inexistentes, que en modo alguno traduce una actitud positiva hacia la rectificación de las palabras– la fijación de algunas de las incorrecciones de sus propios compañeros, con la consiguiente disminución del rendimiento ortográfico].

Propuesta alternativa para la corrección de dictados previamente preparados

Si un texto ha sido debidamente estudiado desde sus diferentes perspectivas gramaticales –e incluso estilísticas–, es de suponer que no se cometerán errores ortográficos cuando se transcriba al dictado. En cualquier caso, la autocorrección colectiva dirigida por el profesor podrá servir para que cada alumno detecte sus propios errores y los subsane de forma individual.

Para la realización de este tipo de dictado se empleará un papel expresamente diseñado, en el que habrá un amplio margen izquierdo y, asimismo, los espacios interlineales se duplicarán en anchura. La palabra que contenga un error ortográfico, detectada en cada renglón, se tachará y se escribirá correctamente encima, en el espacio en blanco que el interlineado permite, de forma tal que dicha palabra quedara inserta en su propio contexto y podrá vincularse con el significado que en el mismo le corresponde; y, a continuación, se volverá a escribir –ya fuera de contexto– en el margen izquierdo, convertido, así en el lugar donde figurarán recogidos, a modo de inventario cacográfico, todos los errores ortográficos cometidos. Terminada la corrección, se ordenarán alfabéticamente dichas palabras y se elaborarán las oportunas fichas ortográficas con aquellas informaciones que el profesor considere más adecuadas para garantizar la adquisición de su correcta escritura y su manejo apropiado en diferentes contextos. ■

Fernando Carratalá Teruel





DOSCIENTOS AÑOS del Museo de El Prado

El 19 de noviembre de 1819, bajo el reinado de Fernando VII, se inauguró el Museo Nacional de El Prado en el edificio neoclásico que el arquitecto Juan de Villanueva diseñó a partir de 1785. El inmueble incrementa su atractivo al componerse de varios cuerpos entrantes y salientes que evitan una estructura meramente lineal. Esta pinacoteca es una referencia mundialmente conocida y foco de atracción de visitantes de diferentes procedencias. A doscientos años de su inauguración, el Museo de El Prado conmemora su existencia al tiempo que reflexiona sobre su identidad para los tiempos venideros. Para ello, se ha diseñado un programa de actividades de muy diverso tipo que se irán realizando a lo largo de todo el año 2019.

Quizá una de las definiciones más atinadas del ser humano es la que le define como animal simbólico. Nuestra forma de habitar el espacio, de hablar, de relacionarnos con los otros e incluso con la naturaleza están dotados de sentido, de intencionalidad. El lenguaje es, sin duda, el núcleo a partir del cual se articula el significado. De ahí que los cambios de política y de denominación de una determinada realidad no sean baladís. Carlos III, durante su reinado entre 1759 y 1788, se propuso convertir Madrid en una gran ciudad. Entre sus proyectos estaba el de crear el Real Gabinete de Historia Natural enmarcado en aquella ambición urbanísti-

**A DOSCIENTOS AÑOS DE SU
INAUGURACIÓN, EL MUSEO DE
EL PRADO CONMEMORA SU
EXISTENCIA AL TIEMPO QUE
REFLEXIONA SOBRE SU IDENTIDAD
PARA LOS TIEMPOS VENIDEROS**

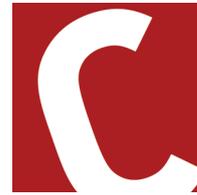
ca. Arquitectos como José de Hermosilla, Francisco Sabatini y Ventura Rodríguez trazaron el paseo y los jardines; entre ellos, el Real Jardín Botánico. Dicho plan fue modificado para la creación de lo que enton-

ces pasó a pergeñarse como Real Museo de Madrid destinado a albergar las colecciones reales de pintura atesoradas por diversos reyes españoles. Tras la llamada Revolución Gloriosa, acaecida en 1868, las obras de El Prado fueron consideradas "bienes de la nación". Tal concepción responde al espíritu ilustrado. Anteriormente, en 1753, el Museo Británico fue el primero en el que cuajaba la idea de que las creaciones culturales no debían ser disfrutadas únicamente por los sectores privilegiados de la población sino por el conjunto de la misma. Sin embargo, el acceso a la cultura nunca será efectivo si no existe una política educativa empeñada en promoverlo y, por tanto, en idear los mecanismos para que los visitantes puedan aprovechar el tiempo y, si es el caso, el dinero que emplean en tal actividad. En ese sentido, el actual director del museo, Miguel Falomir Faus, ha destacado dos ideas centrales que dirigen la conmemoración. Por un lado, mostrar que las obras que hoy podemos admirar tienen como origen histórico las colecciones que fue realizando la monarquía española. Por otro, que se trata de un proyecto de alcance nacional que va más allá de la ciudad de Madrid. En efecto, nos encontramos con un estandarte de nuestro patrimonio. De hecho, más de dos mil de sus obras han sido depositadas en diversos museos de nuestra geografía e incluso en distintas embajadas.

Con dicho afán instructivo, la iniciativa *De gira por España* prestará una obra maestra de El Prado en cada una de las comunidades y ciudades autónomas. En el Teatro-Museo de Dalí de Figueras se podrá ver un lienzo de Rafael Sanzio, a quien tanto estimaba el pintor catalán. En la ciudad de Melilla habrá una obra de Velázquez; y en Gijón, en un guiño de complicidad, se colgará el retrato de Jovellanos pintado por Goya.

MUSEOS Y PÚBLICO

Uno de los problemas centrales a los que se enfrenta la museología es la relación entre los museos y el público. Ya nos hemos referido al afán didáctico del bicentenario. En la actualidad, los museos tienen muy en cuenta el número y tipo de visitantes. Es habitual estudiar su lugar de procedencia, el tiempo que dedican a la visita, las obras en que se fijan, qué tipo de recorridos realizan, el dinero que invierten, o su edad y sexo. Todos ellos son factores que permiten recabar datos cuantificables susceptibles de ser analizados e interpretados para, posteriormente, tomar decisiones sobre el tipo



Conmemoración



EL MUSEO DE EL PRADO RECIBE TRES MILLONES DE VISITANTES AL AÑO

de política museística que conviene realizar. Por otra parte, tales determinaciones están influidas por consideraciones de tipo político, urbanístico y económico. En el año 2013, los directivos de El Prado preveían que el número de visitantes podía disminuir en un veinticinco por ciento respecto a los 2,8 millones de asistentes que se habían contabilizado durante el año 2012. ¿Cuáles eran las causas de tal fenómeno? El por entonces Director del organismo, Miguel Zugaza, consideraba que no se debía a factores internos de gestión, como pudiera ser el tipo de programación que se estaba realizando, sino a un factor externo muy evidente: la crisis económica con el consecuente descenso del turismo; un segmento relevante del público potencial de los museos. Superado el bache, El Prado recibe anualmente alrededor de 3 millones de visitantes. Tal recuperación tiene un componente económico fundamental, que permite que dicha institución, actualmente se autofinancie en un 72 por ciento gracias a la venta de entradas. Algo que se consigue incluso cuando los datos obtenidos reflejan que aproximadamente la mitad de los visitantes se acogen a distintas modalidades de visitas gratuitas; lo cual no obsta para que este tipo de público sea valioso pecuniariamente, puesto que un elemento no desdeñable de ingresos es la venta de productos en las tiendas del museo.

Desde un punto de vista urbanístico-económico, el Museo Nacional del Prado es el elemento principal del núcleo de instituciones culturales ubicadas en el centro de Madrid. Las otras son el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Pero también hay otros museos e instituciones culturales de enorme interés vinculados con la cultura. Es significativo a este respecto que la veterana estación de Metro de Atocha haya pasado a denominarse recientemente *Estación del Arte*. Tal cambio tiene sentido simbólico y propagandístico. De forma muy práctica, se ha intentado evitar que los forasteros que visitan Madrid se confundieran con otra estación contigua, Atocha-RENFE. Por otra parte, evidencia hasta qué punto las tres referencias museísticas mencionadas, y especialmente la que nos ocupa en esta presentación, pueden ser clasificadas dentro de lo que el economista Bruno Frey ha denominado "museos-estrella". Es decir, aquellos en los que se dan las siguientes características. Los turistas, así como las guías y empresas de este sector, tienden a considerarlos como de visita obligatoria por fugaz o desinformada que esta sea. Son frecuentados por un gran número de visitantes, tal como hemos evidenciado. Tienen cuadros mundialmente famosos –por ejemplo, *Las meninas*– de pintores mundialmente famosos –en este caso, Ve-

lázquez–. Por último, de modo muy significativo, dinamizan la economía de la zona en que se encuentran, e incluso de su ciudad, en la medida en que se constituyen como eje imantador.

Todos estos factores conllevan, sin embargo, diversos riesgos entre los que destaca la marginación que pueden provocar tanto de otras obras menos conocidas del propio museo como de otras instituciones museísticas incluso próximas: los museos nacionales de Antropología o de Artes Decorativas, por ejemplo. De ahí que se haya popularizado la expresión del "triángulo del arte" en Madrid. Pero también que diversas instituciones, algunas de ellas auspiciadas por entidades financieras, aspiren a modificar la denominación para referirse a un "cuadrado" e incluso a un "pentágono del arte".

Precisamente, una de las líneas para enfrentarse a los desafíos que presentan, por un lado, la consideración de El Prado como museo estrella y, por otro, su deseada apertura a públicos más amplios es intentar que los habitantes madrileños amplíen su conexión con el museo; ya sea acudiendo con mayor frecuencia o profundizando en su conocimiento de las colecciones permanentes. Pues, efectivamente, estas últimas pueden ser postergadas por el aficionado local respecto a las exposiciones itinerantes. Para este bicentenario, el equipo del museo se plantea cómo lograr que la visita sea más enriquecedora para el público ya sea a través de actividades musicales, didácticas, teatrales o cinematográficas, o mediante la mejora de su página



María Isabel de Braganza, como fundadora del Museo de El Prado. Bernardo López Piquer, 1829.



Conmemoración

UNO DE LOS PROBLEMAS CENTRALES A LOS QUE SE ENFRENTA LA MUSEOLOGÍA ES LA RELACIÓN ENTRE LOS MUSEOS Y EL PÚBLICO

web. Se estudia, igualmente, el rediseño de formas de acceso a las colecciones. En las ediciones dominicales de todo el país correspondientes al domingo 23 de diciembre de 2018 se incluyó un amplio encarte cultural respecto a nuestra pinacoteca más famosa con una tirada de 1,2 millones de ejemplares. En la exposición *Prado 200* se incluyen también obras que muestran el influjo de El Prado sobre artistas modernos o contemporáneos como Edouard Manet, Jackson Pollock o el Equipo Crónica. Una experiencia novedosa ha sido la campaña de micromecenazgo, ya concluida satisfactoriamente, para adquirir la pintura de Simon Vouet, *Retrato de niña con paloma*, en la que se animaba a colaborar a partir de cinco euros para convertirse en donante de la institución.

Por lo que concierne al Museo Nacional de El Prado, la amplitud de sus colecciones ha permitido que este bicentenario brinde la oportunidad de recurrir a un nuevo agrandamiento de sus instalaciones. En efecto, en el año 2007 concluyó la ampliación llevada a cabo por Rafael Moneo, cuyo plan añadió un edificio de nueva planta articulado en torno al Claustro restaurado de Los Jerónimos. En la actualidad se halla en marcha, y presupuestada, la realización de obras de adaptación del Salón de Reinos; un proyecto encargado a los arquitectos Carlos Rubio y Norman Foster, pudiendo aplicarse también a este último la denominación de "estrella". Sin embargo, al plantear este ensanche se pone de manifiesto la conexión de la política museística con la política; pues un 75% del presupuesto necesario para sufragar las obras requiere de la aprobación de los presupuestos del Estado, algo que todavía no ha ocurrido en el momento en el que escribimos este artículo, y que se halla al albur de complicadas negociaciones entre las fuerzas políticas.

Sin embargo, el actual director manifestó en una entrevista publicada en el pasado mes de julio que las relaciones entre el museo y las distintas fuerzas que pugnan por el poder se encauzan ágilmente a través de la Comisión de Cultura del Congreso donde se hallan representados los diversos



La condesa de Chinchón. Francisco de Goya y Lucientes. Óleo sobre Lienzo. 1800.

grupos parlamentarios; todos ellos están de acuerdo en contribuir a las actividades previstas para el Bicentenario y para la realización de las obras del Salón de Reinos.

LA PECULIAR COLECCIÓN DEL PRADO

Una peculiaridad del Museo de El Prado es que sus colecciones provienen de las que han ido formando a lo largo del tiempo sucesivos monarcas españoles. Es decir, su patrimonio no proviene de un diseño preconcebido para lograr determinado tipo de fondo de carácter habitualmente enciclopédico. Más bien, un factor decisivo en el resultado actual han sido las preferencias y el gusto de los monarcas que han ejercido el mecenazgo. Podría decirse que este tipo de azar ha redundado en un fondo de excepcional calidad proveniente de las colecciones reales. De hecho, el que estas existieran ha sido decisivo para evitar su destrucción o expolio. Por otra parte, las colecciones diseminadas en El Prado, el Alcázar o El Escorial se centralizaron en el Museo de El Prado. Se combinó, por tanto,

la pasión por la pintura que los sucesivos reyes tuvieron con la comprensión paulatina de que formar estas colecciones formaba parte de la política de Estado.

Mencionemos, brevemente, que Felipe II reunió obras de Durero, El Bosco o Tiziano. Felipe III encargó obras a Rubens. Debemos a Felipe IV la conciencia de planificar una galería de pinturas encomendando, en 1650, al propio Velázquez para que comprara en Italia obras de artistas como Veronés o Tintoretto. Con Carlos II, quien adquirió obras de Jordaens y de Lucas Jordán, las colecciones reales se elevaban ya a un total de 5539 cuadros. Con el primer rey perteneciente a la dinastía de los Borbones, Felipe V, se incorporó a pintores franceses como Poussin o Van Loo al tiempo que se adquirirían obras de artistas de otras nacionalidades como fueron Rafael, Tiziano, Andrea del Sarto, Teniers o Watteau. Carlos III incorporó a Rembrandt, Velázquez y Tintoretto. Por su parte, debe destacarse que Carlos IV incluyó a Goya en las colecciones reales.

Hubo un tiempo, indiquemos para finalizar, en el que las instituciones museísticas tuvieron detractores que las acusaban de convertirse en mausoleos, en anticuados almacenes ajenos a la realidad presente. Citemos, por el contrario, cómo el poeta Rafael Alberti, escribió: "¡Oh asombro! ¡Quien pensara que los viejos pintores pintaron la Pintura con tan claros colores, que de la vida hicieron una ventana abierta, no una petrificada naturaleza muerta". Este bicentenario del Museo de El Prado tiene como reto que esta abertura siga ampliando nuestra sensibilidad y nuestro interés por la realidad. ■

Rafael García Alonso

Más información

Museo de El Prado.
Paseo de El Prado, 36. Madrid.
www.museodelprado.es

Actividades más destacadas

- › Apertura de la Galería Jónica con escultura clásica.
- › Apertura de nuevas salas de pintura flamenca y holandesa del siglo XVII.
- › Exposición *Prado 200* dedicada a la construcción y evolución del museo en los siglos XIX y XX.
- › Exposiciones temporales dedicadas, entre otros, a Velázquez, Rembrandt, Goya, Fra Angelico o Sofonisba Anguissola.
- › Exposición *Circa 1819*. Obras realizadas en las décadas próximas a la inauguración del museo.
- › Nueva colección de publicaciones centrada en la historia de la institución.
- › Catálogos razonados sobre Velázquez, Luca Giordano y David Teniers.
- › Ciclos de cine relacionados con el Museo y sus artistas.
- › Programa extraordinario de actividades de música, teatro y danza.



Francisco Xavier Balmis. En el bicentenario de la muerte del insigne alicantino

conmemorarse San Francisco Javier al día siguiente de su nacimiento y ser además copatrono de Alicante, por cierto nombrado así un 23 de noviembre de 1709 porque, al morir Carlos II sin descendencia, la plaza de Alicante, estando ocupada desde septiembre de 1706 por las tropas inglesas que apoyaban al archiduque Carlos de Austria, fue liberada por soldados franceses el 3 de diciembre de 1708, festividad de San Francisco Javier.

Comenzó Balmis sus estudios en el colegio Nuestra Señora de la Esperanza de los Jesuitas, sito en el edificio que ocupan desde 1790 las Monjas Agustinas o de la Sangre, justo al lado de su casa. Al ser expulsados de España en 1767, Balmis, con 13 años, posiblemente prosiguió sus estudios en otro colegio afamado, el de los Dominicos, ubicado en lo que hoy en día es Hotel Américo. Con la desamortización de Mendizábal también los dominicos marcharon de Alicante hacia 1836.

En 1770, con todavía 16 años, entra a formarse como practicante primero en el Hospital Militar del Rey, situado en la Alameda de Capuchinos y actual sede de la Comandancia de la Guardia Civil. Ramón Gelabert, cirujano mayor, fue su primer maestro. Y allí estará hasta el año 1775.

Antes, el 30 de marzo de 1773, con solo 19 años, contraerá matrimonio de conveniencia con Josefa Mataix Balaguer, de 27 años, hija también de cirujano y que moriría entre 1816-18; se casó para evitar, tras ser llamado a quintas, su reclutamiento, lo que supondría dejar su carrera sanitaria. Su relación matrimonial es

extraña y distante y así en la expedición para divulgar la vacuna por América y Asia su mujer no queda como depositaria de la asignación que le correspondía para su manutención en su ausencia; y en el testamento de 1803 se hace constar que es soltero, nombrando herederas a su hermana Micaela y a su sirvienta Manuela. Según el profesor Tuells, hubo cuatro testamentos más. En el de 1813 también dice no haber estado nunca casado. En el de 1816 ya manifiesta estar casado y eso que llevaba así 43 años. En los últimos, junio y noviembre de 1818, manifiesta ser viudo.

Su único hijo, nacido el 29 de septiembre de 1775, de nombre Miguel José Francisco Xavier, figura en la partida de bautismo como hijo de Francisco, a secas. En un certificado médico de 1791 aparece ya como licenciado Francisco Xavier de Balmis.

Primeras aventuras

Su apasionante vida aventurera comenzará muy pronto, pues en 1775 marcha voluntario a la campaña de Argel, contra los piratas berberiscos; en 1778 obtiene el título de Cirugía y Álgebra en Valencia y dos años después se desplaza a Gibraltar para intentar liberar el peñón del dominio inglés.

Es nombrado Cirujano del Ejército en 1781 y al año siguiente viaja a América en un convoy de 12 navíos para ayudar a

Unos datos biográficos

Nació en Alicante en la madrugada del 2 de diciembre de 1753, hijo de Antonio Balmis y Bas, cirujano que había obtenido tal titulación dos meses antes en Valencia. Su madre se llamaba Luisa Berenguer y Nicolini. Segundo de ocho hermanos, repartidos por igual entre varones y hembras. Su domicilio natal estaba en la plaza de la Fruta, y se encontraba a espaldas del Ayuntamiento, un espacio urbano señorial ya desaparecido de casas con porches o soportales, rotulado con ese nombre porque allí se vendían las frutas que arribaban de la huerta. Tuvo también las denominaciones de Harina y Progreso hasta el 19 de agosto de 1921 en que, por hallarse la Sagrada Reliquia en Alicante, el consistorio municipal decidió llamar a aquel lugar plaza de la Santísima Faz.

Bautizado tres días después en la parroquia de Santa María, -libro 10 (1748-1756), folio 201- se le puso el nombre de Francisco Antonio, por su padrino, Francisco de Pavía, cónsul de Nápoles, y por su padre; el nombre de Xavier aparecería tiempo después y se especula que por





Alicantinos ilustres



400.000 personas morirían de viruela al año.

El médico francés Jacques-Louis Moreau de la Sarthe divulga tal descubrimiento el año 1801 en su obra "Tratado histórico y práctico de la vacuna", que traduce Balmis al castellano en 1803, figurando como profesor de Medicina y académico. Al inicio del libro consta esta máxima de Cicerón: "Ya veis cuál es el tema en

cuestión; pensad ahora vosotros qué es lo que debemos hacer".

En 1800 se habían realizado las primeras vacunaciones en España, concretamente en la localidad pirenaica de Puigcerdá, gracias al Dr. Francisco Piguillem, natural de esa villa gerundense, quien había ampliado estudios en Montpellier y París.

A las tierras del continente americano de Nueva España había llegado el mal de la viruela por causa de una expedición del conquistador Pánfilo de Narváez en 1520. Ya dos años antes arribó a la isla de La Española y hay que recordar que los imperios maya y azteca quedaron diezmados por mor de esta enfermedad.

Expedición. Sus entresijos

Al frente de la expedición que llevó la vacuna a los territorios españoles de Ultramar se hallaba el alicantino Balmis.

Carlos IV estaba muy sensibilizado con esta enfermedad porque en menos de un mes vio morir, en 1788, a su hermano Ga-

briel, la esposa de este y el último hijo de ambos. En 1802 se había producido una gran epidemia en Lima y Bogotá. Y así llegamos al 5 de agosto de 1803 en que la Gaceta de Madrid publica la Real Orden de 29 de julio aprobando el proyecto del Consejo de Indias para constituir la gran expedición marítima a cargo de la Real Hacienda, dirigida por Francisco Xavier Balmis con el objeto de llevar la vacuna a las colonias españolas de América y las Islas Filipinas. Esta Real Expedición Filantrópica partió de La Coruña el 30 de noviembre de 1803, dos días antes de cumplir Balmis los 50 años. Los niños incluseros madrileños de la Casa de Desamparados, que fueron inoculados brazo a brazo para mantener el virus fresco en el trayecto hasta tierras gallegas, fueron sustituidos, salvo seis, porque, no acostumbrados al mar, se mareaban.

Viajaron en la corbeta 'María Pita', nombre de la heroína que en 1598 defendió Coruña de los ataques de una escuadra inglesa a la que derrotó. Mandaba el barco de 200 toneladas, -que tenía bauprés y tres mástiles o palos, trinquete, mayor y mesana, con velas cuadradas, en realidad trapezoidales-, el veterano y prestigioso capitán de fragata de la Real Armada Pedro Joaquín del Barco y España, un vasco de Muskiz, valle vizcaíno de Somorrostro, que contaba 55 años y era comandante militar de Marina de La Coruña desde 1802. Subdirector de la expedición fue el cirujano barcelonés José Salvany y Lleopart, de 25 años, quien, solo en Lima, vacunó a 22.726 personas en 1806, cuando Balmis ya estaba de regreso a España. Su figura no puede olvidarse. Había perdido un ojo y tenía graves problemas de salud: malaria, difteria y una tuberculosis pulmonar

los secesionistas norteamericanos. En 1776 se llevó a cabo la Declaración de Independencia, pero la contienda bélica duraría hasta 1783. Concluida esta, se va a México, virreinato de Nueva España, donde en 1786 es nombrado Cirujano Mayor del Real Hospital Militar del Amor de Dios. Aquí obtuvo el título de Bachiller en Artes, practicando también otras artes, las amatorias, con alguna actriz de teatro. Sin embargo, es más importante resaltar sus estudios de las propiedades terapéuticas de ciertas plantas utilizadas por los indígenas, sobre todo en el tratamiento eficaz de la sífilis, entonces mal tratada con mercurio hasta entrado el siglo XX, lo que dio pie a la expresión popular "una noche con Venus y una vida con Mercurio".

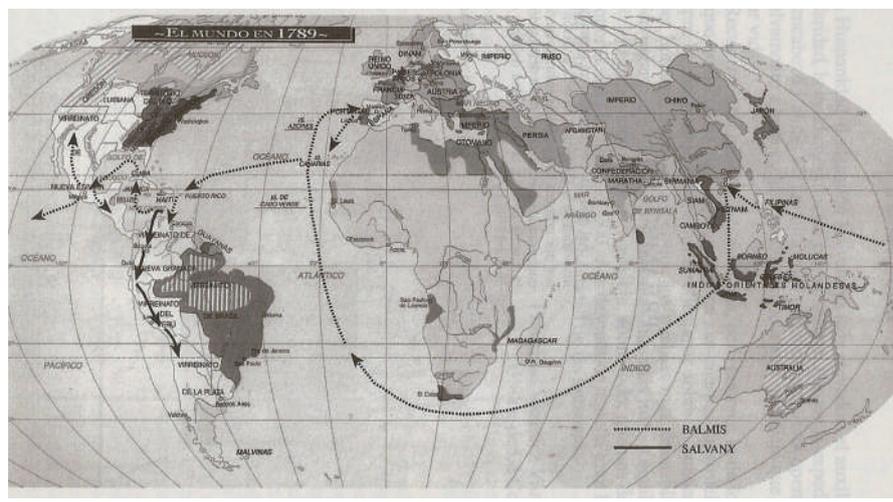
En 1792 vuelve a España y el año 1794 publica su obra "Demostración de las eficaces virtudes nuevamente descubiertas en las raíces de dos plantas de la Nueva España, especies de agave y begonia para la curación del mal venéreo y escrofuloso". A esa begonia se la llama balmisiana en su honor.

Médico famoso

Su fama como médico es tan grande que en 1795 el rey Carlos IV lo nombra cirujano honorario de Cámara. Ello no le impide realizar viajes continuos a América para traer nuevos herbolarios y difundir sus propiedades.

1796 es un año vital en los anales de la Medicina, pues Edward Jenner, médico rural en Berkeley, descubre la vacuna, lo que, al principio, generó gran escepticismo. Dos años después publicará "Investigaciones acerca de las causas y efectos de las viruelas vacunas". Observó cómo las personas en contacto con vacas contagiadas de viruela vacuna adquirían inmunidad respecto a la viruela humana. Hagamos constar que por entonces en Europa más de

REAL EXPEDICIÓN FILANTRÓPICA DE LA VACUNA

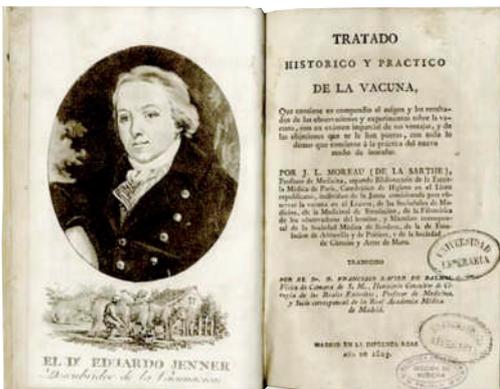


Alicantinos ilustres



desde 1805, causa de su muerte, en Cochabamba (Bolivia, el 21 de julio de 1810).

Formaban también parte de la expedición dos ayudantes médicos, dos practicantes, – uno su sobrino Francisco Pastor Balmis, y su hermano Antonio como consultor–, y tres enfermeros. También Isabel Zenda, rectora de la Casa de Expósitos de La Coruña, incluso de donde procedía una buena parte de los 22 niños vacuníferos de entre 3 y 9 años, uno de ellos su propio hijo Benito; todos ellos sanos fueron inoculados de brazo a brazo para mantener el virus fresco en el trayecto. Isabel Zenda, con 32 años, fue la única mujer de la expedición y está considerada la primera enfermera de la historia en misión humanitaria internacional por la OMS. Cuidó maternalmente de los niños, solo uno le falleció en el trayecto y otro de vuelta a Venezuela desde Puerto Rico. Ninguno del total volvería a España.



Llevaba Balmis 500 ejemplares del libro de Moreau para entregarlos a los médicos que visitaba a fin de que aprendieran la técnica y millares de laminillas de cristal con el objeto de mantener gotas de linfa entre dos de ellas, selladas cada una con parafina previo vaciado.

Tras partir del puerto coruñés, la primera escala se hizo en Santa Cruz de Tenerife a donde llegaron embarcaciones de todas las islas con niños y facultativos. El 6 de enero de 1804 se partió rumbo a América, llegando a Puerto Rico, que ya tenía noticia de la vacuna, y a Venezuela.

En La Guayra, Salvany marcha a Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. Balmis lo hace a Cuba y México, territorios que conocía muy bien de viajes anteriores, arribando a Veracruz donde se le otorgó una gran acogida. Pero el virrey de Nueva España, José de Iturrigaray, le puso numerosas trabas; este había sustituido en el cargo en 1803 al alicantino Félix Berenguer de

Marquina, teniente general de la Real Armada, con el que quizás no hubiera tenido tantos problemas por su común paisanaje. Iturrigaray, quien autorizó las corridas de toros que había prohibido Berenguer, acabó vacunándose. Balmis recorrió después Sisal, Tabasco, Chiapas y Oaxaca.

Con 26 nuevos niños mexicanos vacuníferos, de los que solo el 10% eran huérfanos de padre y madre, se sustituyeron a los gallegos y emprendió camino de Filipinas. En septiembre de 1805 partió desde Acapulco a bordo del buque 'Magallanes', donde los niños viajaron en pésimas condiciones de higiene y comodidad, durmiendo en el suelo rodeados de ratas. Arribó a Manila y se encontró Balmis con una insurrección indígena en las Islas Bisayas, lo que no le impidió realizar su benéfica función tanto con las personas de origen español como tagalo, logrando con su actitud frenar el levantamiento pero sufriendo un grave proceso diarreico que casi le cuesta la vida.

Isabel Zenda volvió en el 'Magallanes' a México, de donde ya no se movería, y Balmis irá a China en el 'Diligente', llegando primero a la colonia portuguesa de Macao que se mostró muy receptiva y, posteriormente, a Canton, cuyas vacunaciones habían fracasado porque la linfa inglesa llegaba seca. Sin embargo, Balmis no dudó en ofrecer a los médicos británicos la linfa fresca de los niños, con su método de conservación, que incluso llevaron hasta la India. Aprovechó Balmis su estancia en tierras chinas para realizar diez cuadernos de dibujo de plantas autóctonas desconocidas para él. Aquí cabe remarcar también la inmensa valía de Balmis como botánico y naturalista avanzado.

De retorno a España

De retorno a España por el Atlántico sur africano, arriba a la isla de Santa Elena, colonia británica, donde Balmis conoce de la derrota de España en Trafalgar (1805) a manos de la escuadra inglesa del almirante Nelson. Su espíritu antibritánico no fue obstáculo para vacunar a los habitantes de este apartado lugar, haciendo prevalecer su abnegado sentido humanitario.

Por fin, el 14 agosto 1806, llega a Lisboa tras más de dos años y medio de vuelta al mundo. Logró, con su epopeya, que se vacunaran directa e indirectamente millones de personas en todo ese tiempo. El 7 de septiembre 1806 lo recibe Carlos IV que lo



nombra Inspector General de la Vacuna en España y sus Indias así como Cirujano Real.

En 1808 estalla la Guerra de la Independencia y Balmis no acepta la oferta de colaboración ofrecida por José Bonaparte. Vuelve a un México insurrecto que también buscaba independizarse de España. Creó hospitales de sangre y atendía a heridos de ambos bandos en contienda. Desde 1810 hasta 1813 supervisará los resultados de las vacunaciones y, tras la salida de los franceses, vuelve a España. Fernando VII lo nombra Cirujano de Cámara y en 1816 es supernumerario de la sección de Cirugía de la Real Academia Nacional de Medicina.

El 12 de febrero de 1819 a los 65 años muere en Madrid, en la calle Fuencarral, nº 12. Viudo, con su hijo ya fallecido, y en buena situación económica fue enterrado en el cementerio de la Puerta de Fuencarral, primero que construyó Madrid en las afueras a partir de 1804 y hasta 1809. Hoy en día se desconoce dónde reposan sus restos pues aquel camposanto fue demolido a principios del siglo XX. ■

Joaquín Santo Matas

De él se dice...

E. Jenner, en carta al reverendo Dibbin, dijo: "No me imagino que en los anales de la historia haya un ejemplo de filantropía tan noble y extenso como este".

A. von Humboldt, tras sus viajes de finales del XVIII y comienzos del XIX por tierras americanas, manifestó: "Así, este viaje de Balmis será memorable en los anales de la historia. Los indígenas vieron entonces por primera vez que aquellos mismos navíos que encerraban instrumentos de destrucción y muerte, llevaban a la humanidad el germen del alivio y el consuelo".

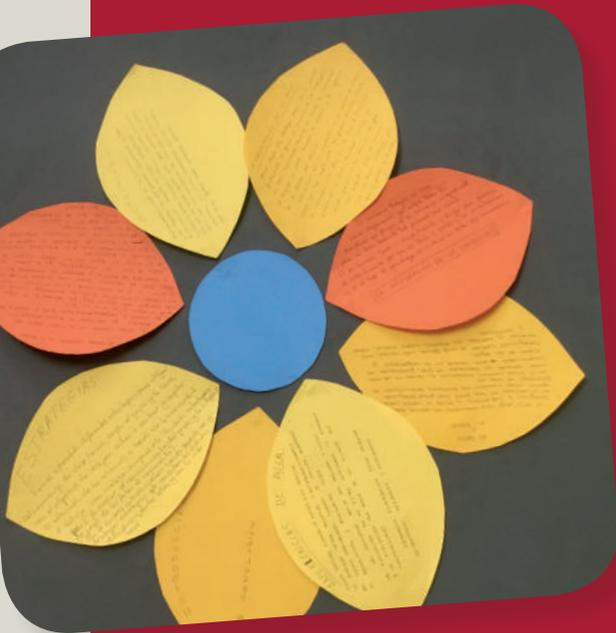


Compartir enriquece

Cuando se reúnen personas con ganas de transmitir emociones y conocimientos en un contexto distendido se obtienen resultados como el de nuestra experiencia en el Curso *Disfrutar aprendiendo y enseñando. Estrategias de aula.*

Durante tres sábados de octubre y uno de noviembre del pasado año, nos reunimos, en el Colegio Oficial de Docentes, profesores de diferentes materias con ganas de compartir experiencias positivas, porque nuestro trabajo *a pie de aula* no se queda en algo meramente teórico.

Este artículo recoge las reflexiones realizadas por los asistentes al finalizar el curso. La dinámica fue la siguiente: nos dividimos en grupos y cada uno eligió uno de los diferentes aspectos destacados durante las sesiones para escribir sobre él. Para ser fieles al sentir de los participantes, transcribimos sus testimonios, que consideramos un magnífico reflejo de lo vivido.



La motivación

“La necesidad de motivación para el aprendizaje ha estado presente desde la primera sesión del curso, “Aprendo porque quiero”, hasta la última, en la que el juego y el reto tratan de despertar el interés de nuestros alumnos. La motivación es indispensable y vital para nuestra vocación, pero nos preguntamos cómo podemos mantenerla para transmitirla. Primero, tomando conciencia de que no podemos hacerlo solos, porque necesitamos la colaboración de los compañeros. Esta es una vía de cambio paulatina, que se practica sin prisas y trabajando con los medios disponibles. Juntos podemos hacerlo.” (Grupo 1).

La comunicación en el aula

“La forma de comunicar en el aula nos parece fundamental para el buen aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos como la comprensión del lenguaje no verbal, las técnicas de expresión y la captación de la atención del alumno.

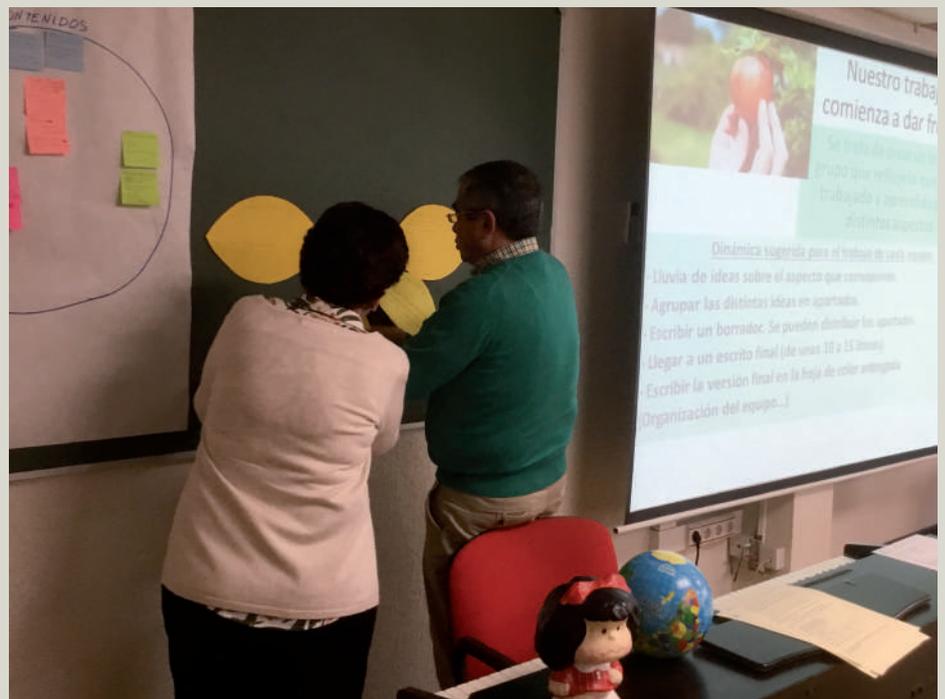
También debemos fomentar el respeto entre los alumnos cuando se comunican entre ellos o a la hora de realizar cualquier trabajo en grupo o presentación en clase. Asimismo, no hay que olvidar premiar a los alumnos a la hora de hacer preguntas; y tampoco olvidar que el humor es una buena estrategia para una buena comunicación.” (Grupo 2).

La integración de los contenidos

“El ser humano tiende a compartir y a dividir el conocimiento, con la falsa creencia de que este hecho favorece la comprensión. Este error nos lleva a no contextualizar y no nos deja ver el todo en su conjunto. Por eso, la falta de integración no fomenta el aprendizaje de contenidos.

El trabajo con una programación en el que los contenidos estén integrados y abordados de forma interdisciplinar favorece la formación integral del alumno y su desarrollo personal y social.

Reclamamos un currículo oficial donde se tenga en cuenta este aspecto”. (Grupo 3).





Métodos centrados en el alumno

“Para conseguir que el alumno sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que el docente sea primordialmente el que le guíe, hay que tener en cuenta, en primer lugar, las necesidades de los alumnos (capacidades, ritmo de aprendizaje, contexto familiar y social) y, al mismo tiempo, sus intereses y motivaciones.

Si el profesor adopta una postura flexible y de escucha activa, el alumno va conociéndose a sí mismo para, paulatinamente, llegar a un trabajo cada vez más autónomo.

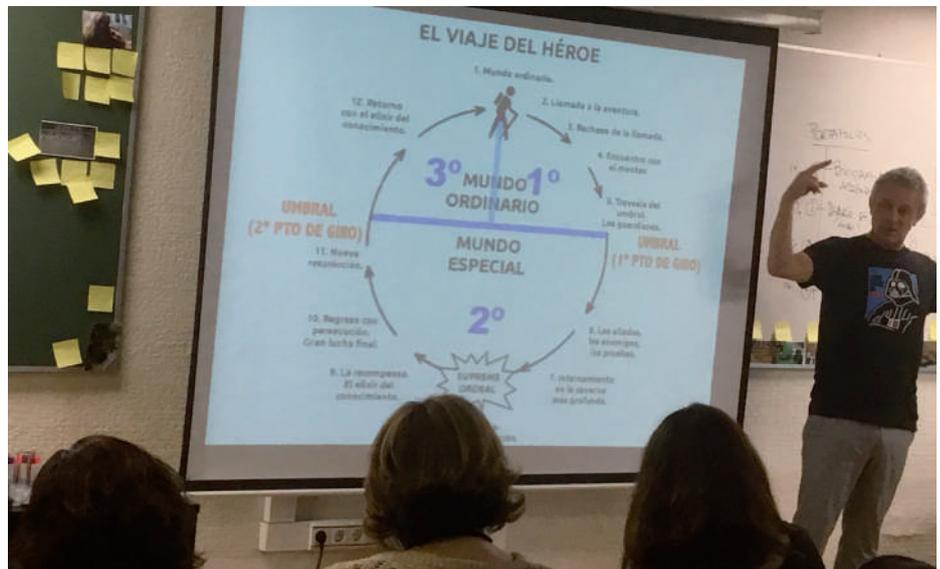
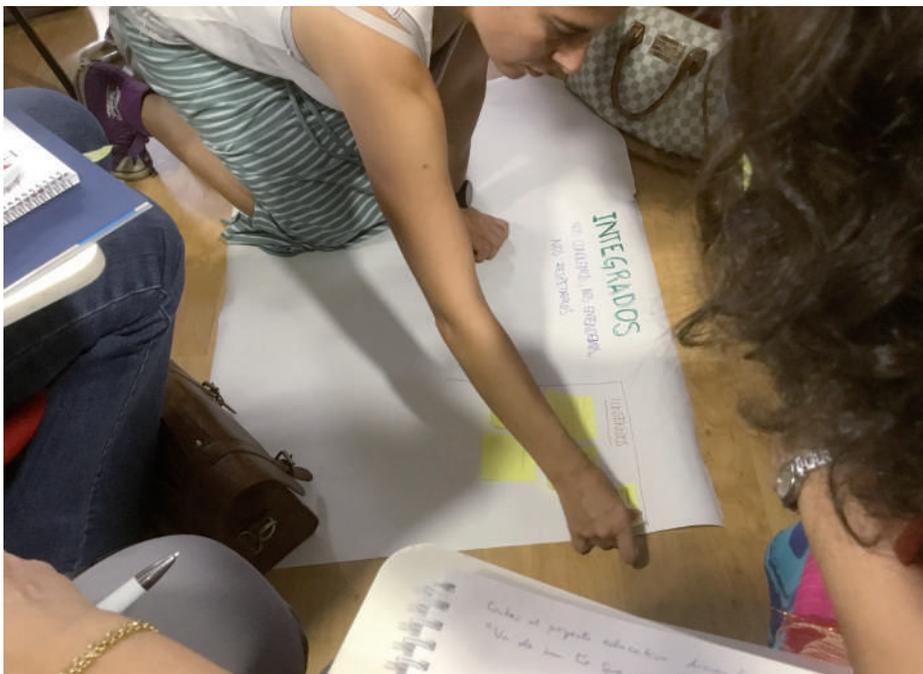
Los métodos activos (como el Método de Proyectos), que consideran las habilidades múltiples y que reclaman una búsqueda de información, acción y creatividad, logran desarrollar la autonomía del alumnado y consiguen los objetivos propuestos”. (Grupo 4).

Estrategias de aula

“Queremos resaltar la cantidad de estrategias que hemos aprendido: estrategias para utilizar al comienzo de la clase y durante la sesión, según el grupo y la hora, con el objetivo de captar la atención de los alumnos a través de la curiosidad, favorecer el conocimiento del grupo y su integración; por ejemplo, la actividad diseñada en torno a las fechas de nacimiento.

En el ámbito interdisciplinar, hemos podido conocer estrategias que conectan entre ellas las diversas disciplinas y se relacionan con la vida real”. (Grupo 5).

Los participantes del curso en plena acción.



Uno de los ponentes explicando sobre pizarra digital.

El reto y el juego

“El reto y el juego son estrategias que nos permiten obtener beneficios a nivel personal y social. En lo personal, nos hace sentir bien porque conseguimos superarnos mientras nos divertimos y compartimos nuestras fortalezas. En lo social, trabajamos en equipo con una meta común sumando habilidades del grupo, fomentando una competitividad sana, basada en la comprensión y el respeto a las reglas. Además, conseguimos que se aprenda de una forma más natural, más amena y divertida, y despertar la atención, el interés y la motivación en el aula”. (Grupo 6).



Experiencias de aula

“Cinco docentes en activo nos transmitieron sus experiencias de aula. Todas ellas concluyeron que se aprende mejor haciendo y responsabilizándose del propio aprendizaje, no solo en las actividades sino también en la autoevaluación.

Compartir experiencias entre docentes reconforta, refuerza y enriquece.” (Grupo 7).

Los asistentes fueron copartícipes de lo expuesto y practicado en este curso, manifestando su deseo de seguir trabajando juntos. El Colegio Oficial de Docentes recoge con gusto esta propuesta, que hará realidad en el próximo plan de formación.



AUTÓNOMOS.

2019, año con nuevos derechos.

2018 ha sido un año en el que los protagonistas, cuando se habla de empleo, han sido, una vez más, los autónomos. Un año de crecimiento y consolidación del número de afiliados al RETA y de generación de empleo asalariado por parte de los autónomos. En este año finalizado han estado bajo el paraguas de los autónomos unos 120.000 empleos más que los que se registraban al cierre de 2017.

2019 será de nuevo un buen año si todo sigue como se espera. El 1 de enero entraron en vigor nuevos derechos para los autónomos que mejoran su protección social. Poco a poco vamos equiparando nuestros derechos a los que tiene un trabajador por cuenta ajena. Además, se ha prorrogado un año más los límites de facturación para autónomos por módulos, lo que ayudará a más de 400.000 autónomos a permanecer en este tipo de tributación fiscal. Y desde el 16 de enero ATA es miembro de pleno derecho de la CEOE, hemos pasado a ser la asociación que representa los intereses de los trabajadores autónomos dentro de la Confederación. Que ahora el tejido productivo se una es un ejemplo que

DESDE EL 16 DE ENERO ATA ES MIEMBRO DE PLENO DERECHO DE LA CEOE REPRESENTANDO LOS INTERESSES DE LOS TRABAJADORES AUTÓNOMOS

se debería de trasladar a gran parte de la sociedad, ya que supone un gran hito en un momento de dispersión y de intentos de división de la sociedad española.

Novedades 2019

Las novedades de este año pasan por el incremento de la base de cotización de los autónomos en un 1,25% (hasta los 944,35€, la mínima) con un tipo de cotización del 30%. Así la cuota sube para los autónomos, persona física, en 5,36€/mes (64€/año) y para los autónomos

societarios la subida es de 6,89 €/mes (82€/año).

Esta subida implica:

- ▶ Derecho a paro: se flexibilizan las condiciones de acceso por cese de actividad y amplía la duración de la prestación a 24 meses.
- ▶ Los autónomos tendrán derecho a cobrar la prestación por accidente de trabajo o enfermedad profesional desde el primer día de baja.
- ▶ Todos los autónomos tendrán derecho a acceder a la formación continua y reciclaje profesional.
- ▶ Los autónomos no pagarán la cuota de Seguridad Social a partir del segundo mes de baja por enfermedad o incapacidad temporal hasta el momento del alta.
- ▶ La tarifa plana pasa a ser de 60 euros. Se mantienen, tras los 12 primeros meses, las bonificaciones posteriores actuales de la tarifa plana. Los beneficiarios de la tarifa plana tendrán acceso a los mismos derechos y prestaciones, excepto cese de actividad. ■

*Revista Profesionales nº 177
enero-febrero 2019*





¿Cuáles son mis condiciones laborales?



Más de una vez hemos tenido problemas internos en el trabajo; por ejemplo nos han pedido trabajar en festivo, o quedarnos algunas horas. ¿Dónde acudo si tengo algún problema? ¿Cuál es mi jornada máxima anual? ¿Tengo derecho a recibir alguna contraprestación por su realización?; o ¿qué tipo de sanciones me pueden imponer? ¿Y mi salario? Por medio del presente artículo daremos respuesta a todas estas cuestiones. Para ello abordaremos dichos temas tomando como referencia los centros de enseñanza concertados para responder a estas preguntas con mayor claridad.

1.- El Contrato de Trabajo

Al primer documento que deberemos acudir para conocer nuestras obligaciones y nuestros derechos es al contrato de trabajo. En él se han de estipular conceptos como: jornada, categoría/grupo profesional, salario, periodo de prueba, etcétera. Normalmente, las empresas utilizan formularios estandarizados que pone a nuestra disposición el Servicio de Empleo Público Estatal, pero al mismo se pueden añadir "Cláusulas Adicionales", a las que hay que prestar una mayor atención.

Un tema que suele ser de fricción es la obligación de un trabajador de trabajar un sábado, si en su contrato se establece una distribución de la jornada de lunes a viernes.

Es importante conocer que en el Contrato de Trabajo no se podrán recoger condiciones que sean contrarias a la Ley o al Convenio Colectivo de aplicación.

2.- El Convenio Colectivo

En ese clausulado del contrato, normalmente en la parte posterior de la primera hoja, aparecerá el Convenio Colectivo de aplicación a la relación laboral.

El Convenio Colectivo es el segundo documento al que hemos de acudir si tenemos dudas; por ejemplo, en relación a si nuestro salario es correcto. En él se regulan cuestiones como la jornada; por ejemplo, el artículo 26 del Convenio Colectivo de la Enseñanza Concertada establece que la jornada será de 1.180 horas anuales, de las que 850 son lectivas

(25h/semana), y 330 complementarias (a lo largo del año). También regulará otras materias de interés, como pueden ser los permisos retribuidos, las licencias sin sueldo, las excedencias, las mejoras a la incapacidad temporal, etcétera.

En los Convenios Colectivos de la enseñanza concertada y privada también se establece una definición de qué se entiende por las mismas; sin embargo, es bastante genérica, por lo que aún se generan lagunas en ese sentido.

3.- El Estatuto de los Trabajadores

Es la ley que regula desde un punto de vista general todo lo relativo a las relaciones laborales, sin perjuicio de los aspectos más concretos, que deja para el ámbito de los convenios colectivos y el contrato de trabajo. En algunos casos regula materias con carácter de mínimos, es decir, que no pueden ser eliminados por la negociación colectiva, como por ejemplo, la existencia de un permiso de lactancia; aunque deja a esa misma negociación la regulación de aspectos más concretos, como si se puede acumular o no, o si se conceden más días de los estipulados en el Estatuto.

Otra Fuente del Derecho la constituyen los usos y costumbres del lugar o de la profesión, aunque solo se aplican en el caso de que hayan quedado fuera del ámbito de los anteriores.

Cuando un trabajador quiere conocer si recibe el salario correctamente, si su jornada está dentro de los límites establecidos o si podría solicitar el abono de horas extra, de los permisos a los que tiene derecho – por ejemplo en caso de fallecimiento de un familiar–, deberá acudir al: (i) Contrato de Trabajo (ii) Convenio Colectivo de aplicación (iii) Estatuto de los Trabajadores. ■

Servicio de consultas: 965 22 76 77
Tu colegio:





Carta a Olympia de Gouges



Ciudadana Olympia:

Hace siglos que no sabemos nada de ti. Tras la decapitación, sufriste una segunda muerte, la de la calumnia y la injuria. Aquellos infames sembraron dudas sobre la autoría de tu obra, tu nombre fue objeto de mofa y hasta te acusaron de ser analfabeta. Tal vez, en el fondo, te admiraban y temían; por eso sufriste un juicio sumarísimo, privado de garantías; en vano formulaste un razonado y brillante alegato que el entendimiento de los necios no alcanzaba a comprender. No satisfechos con ello, también trataron de arrebatarte tu ejemplar dignidad ante el suplicio con burdos libelos. “La mujer que tiene el derecho de subir al cadalso, también debe tener el derecho a subir a la tribuna” escribiste, en una afirmación que resultaría trágicamente premonitoria.

Han pasado cientos de años y apenas lo recordamos. La condena al olvido es la más injusta de todas. Desde antiguo, la “damnatio memoriae”, considerada por los clásicos una de las armas más letales, condenaba a la destrucción de todo recuerdo. La doble condena a la muerte y al olvido sufrida por tantas mujeres inteligentes y valerosas no ha podido acallar tu pensamiento. Por suerte, nos queda tu Declaración de los derechos de la mujer y la

ciudadana, extrañamente célebre desde hace un tiempo, una reparación tardía, pero meritoria e imprescindible.

Quisiera decirte, Olympia, que siglos después, la lucha en defensa de nuestros derechos ha cosechado avances impensables que mejoran la vida y la dignidad femenina. No obstante, todavía no podemos considerarnos seres enteramente libres e independientes; el mundo continúa siendo una inmensa cárcel para muchas mujeres que siguen sometidas y avasalladas, su vida carece de valor y su sufrimiento es inimaginable.

Ciertamente, las modernas legislaciones de los países avanzados como los nuestros consagran la libertad y la igualdad ante la ley, pero la realidad es bien diferente. La discriminación subsiste en nuestra sociedad, permanece latente, se nos transmite una falsa sensación de igualdad, una hermosa falacia que se traduce en una suerte de ciudadanía depreciada. La incorporación de las mujeres a los espacios públicos es cada vez mayor, pero no se produce de un modo natural, de pleno derecho, sino como una cesión indulgente, a regañadientes,

con un cierto halo de usurpación de un lugar que no nos corresponde.

Últimamente, la sociedad española asiste, escandalizada o no, a la banalización de la violencia específica que sufren las mujeres, cuando no a su negación o infravaloración, equiparándola a cualquier otro tipo de violencia, diluyéndola en el resto de crímenes, con argumentos que pudieran parecer convincentes, pero que encierran una lógica perversa: la igualdad ante la ley no permite discriminar por razón de sexo, o la violencia contra los hombres también existe, o las denuncias falsas en materia de violencia de género son numerosísimas. Tales ideas legitiman a los detractores de las leyes que procuran la protección de las mujeres, de las políticas encaminadas a la equidad que, si bien perfectibles, no deberían cuestionarse en modo alguno. No sería admisible el retroceso y, desde luego, es intolerable la instrumentalización de esta terrible realidad con la sola finalidad de obtener un rédito político.

Ante esta situación, cómo olvidar tus palabras: “Mujer, despierta; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo; reconoce tus derechos (...) El hombre esclavo ha redoblado sus fuerzas y ha necesitado apelar a las tuyas para romper sus cadenas. Pero una vez en libertad, ha sido injusto con su compañera. ¡Oh, mujeres! ¡Mujeres! ¿Cuándo dejaréis de estar ciegas?”.

“Hombre, ¿eres capaz de ser justo? Una mujer te hace esta pregunta. Dime, ¿qué te da imperio soberano para oprimir a mi sexo? ¿Tu fuerza? ¿Tus talentos?”.

Tus palabras son el mejor epílogo de esta carta. La guillotina pudo cortar tu cabeza pero no tus ideas: “Excluidas, de todo poder, de todo saber, se olvidaron de quitarnos la posibilidad de escribir”.

Hasta siempre, Olympia de Gouges, con nuestra eterna gratitud. ■

Aránzazu Calzada González





Los interlocutores literarios



Escribir comporta siempre un diálogo con los textos propios y con los de otros escritores, pero también el diálogo personal entre escritores. A parte de los *maîtres à penser*, inspiradores frecuentes, directores literarios a veces, mentores de intelectuales y escritores, existe la interlocución entre escritores, interlocución no jerarquizada que intercambia información, criterios, noticias del tiempo literario. El diálogo entre escritores alienta la innovación y el perfeccionismo. Los grandes movimientos literarios tienen su origen frecuente en esos intercambios. En ellos se alimentaron movimientos que conmovieron el mundo artístico en todas las épocas. Aunque las tertulias literarias hayan venido a menos y se hayan rarificado notablemente, no cabe duda de que fueron el punto de partida de numerosos movimientos artísticos.

Existen autores cuyo tortuoso recorrido por la vida y la literatura ha propiciado contactos muy diversos. Arthur Rimbaud (1854-1891), por ejemplo, aparte de su primer mentor y profesor Georges Izambard, tuvo numerosos in-

terlocutores literarios: el parnasiano Théodore de Banville, Paul Demedy, Paul Verlaine o Charles Cros. También la sombra del Rimbaud-poeta se proyectaría sobre un tumultuoso mundo literario posterior.

Otros autores, presentaron la misma tendencia comunicativa y sus relaciones interpersonales se resolvieron en iniciativas creadoras, así John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973) y su amigo Clive Staples Lewis (1898-1963), miembros de los *Inklings*, cuyas aportaciones a la literatura fantástica han tenido una profunda influencia posterior y han conformado los paradigmas de este género literario.

No existen realmente los escritores aislados, porque cualquier significación que haya tenido su "aislamiento", la lectura inevitable de otros escritores les une y les sumerge en la realidad general de su momento. La originalidad de un determinado escritor no está reñida con sus relaciones literarias. La originalidad incuestionable de Federico García Lorca (1898-1936) se gestó en aquella mítica Residencia de Estudiantes y en su amistad con Salvador Dalí.

La interlocución comporta, a veces, identidades compartidas, colaboraciones y devociones positivas. Recordemos la colaboración incondicional entre Ramón Sijé (1913-1935) y Miguel Hernández (1910-1942), la profunda amistad que les unió y que cristalizó en aquella magnífica *Elegía a Ramón Sijé*, que su amigo Miguel ("con quién tanto quería") le dedicó tras su muerte. En aquella amistad fructificaría la revista literaria *El Gallo Crisis* con poemas de Hernández.

La interlocución literaria siempre produce un gran vacío en el escritor cuando pierde a su interlocutor. De pronto queda huérfano de confianzas, de noticias, de rumores, ni los re-

cibe ni sabe a quién comunicarlos. Acabo de perder a mi principal interlocutor literario, Lluís Alpera (1938-2018), amigo desde aquella lejana antología *Poetes Universitaris 1962*. Las diferencias estilísticas y temáticas que nos separaron literariamente no impidieron el intercambio de inquietudes, que contribuyeron a mantener las necesarias expectativas socio-literarias y la ambientación crítica que todo proceso creativo requiere.

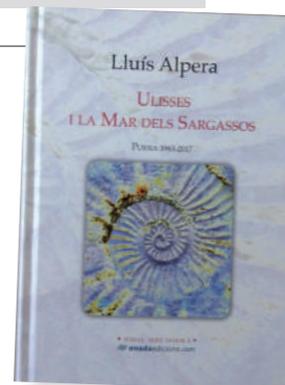
Hay escritores solitarios, o que de algún modo quedan al margen de las corrientes artísticas o intelectuales del momento. Ese complicado aislamiento, casi nunca es real, precisa de enlaces editoriales, de censores o de correctores, que alumbren al menos la publicación de sus escritos. ¿Qué habría sido de la obra de Franz Kafka (1883-1924) si su amigo Max Brod hubiese quemado sus escritos como era voluntad del escritor?

Otros, después de una ajetreada vida ideológica y social, acaban por cortos períodos de tiempo en un aislamiento total como escritores, así acabó en Ermenoville, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) dónde escribió un libro singular que no acabó por completo, *Les rêveries du promeneur solitaire*, su libro póstumo. Una obra donde el autor divaga libremente desde el punto de vista intelectual, por encima de ataduras sociales y literarias. ■

Emili Rodríguez-Bernabeu

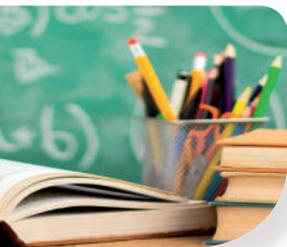


Grupo literario de los *Inklings*, entre ellos J. R. R. Tolkien y Clive S. Lewis.





Diálogos sin humor



Optimus discente: Buenas tardes, Inocencio.

Inocencio Docente: Si tú lo dices, buenas serán, aunque, visto lo visto, son más bien grises.

Optimus discente: No me lo puedo creer, tú, optimista total, con esta respuesta. ¿Qué ha pasado?

Inocencio Docente: ¡Es que no te enteras! Que nos amenazan con la octava... ley de educación. Y así no hay manera de alcanzar las metas deseadas. ¡Es un vivir en permanente desasosiego!

Optimus discente: Ah, ¿es eso? Pues tranquilo, no creo que lleguen a tiempo. Y lo bueno es que, además del monumental cabreo que cogerá la ministra al quedarse sin su ley de educación, se romperá así la pésima costumbre de nuevo ministro= nueva ley de educación.

Inocencio Docente: Si tú lo dices... Espero que tus palabras sean algo más que un deseo. Fíjate que, de no ser así, nos encontraríamos, otra vez, con una ley de corto recorrido, que, entre otros dislates, deja de lado a los profesionales de la docencia, maestros y profesores.

Optimus discente: Pues, al hilo de este olvido ministerial, **te añado estos testimonios que me envían dos maestras...**

Óptimus Discente

Caminando hacia la mejora

Sin duda alguna la Educación es el mayor respaldo que tiene la sociedad para formar a personas con valores morales y éticos. Todo cambio social pasa por la Educación. Y es por ello por lo que esta profesión implica entregar tu ser para la construcción de otros.

Supone transmitir ilusión, creer en la transformación, empoderar a cada alumno/a con su talento, paliar sus necesidades, escuchar sus miedos y preocupaciones, rociarles de comprensión, dejarles errar y dejarles ser, lejos de estereotipos. Ser docente es una reconstrucción continua en la que nunca debe faltar esa motivación intrínseca por seguir aprendiendo a la vez que se enseña.

Bien es cierto que todo maestro/a comienza su trayectoria o carrera profesional con un saco lleno de ilusiones, apoyado en toda la formación ya recibida y que, sin embargo, nunca se dejará de renovar, para plasmarla en cada niño/a. Pero la realidad es muy distinta, sobre todo porque posiblemente se olvidarán partes muy importantes del quehacer, como vincular los conocimientos adquiridos al aula y a los alumnos.

Una carrera de Magisterio donde la balanza caiga mayoritariamente en la parte teórica tendrá carencias a la hora de extrapolar los aprendizajes aprendidos a la realidad social.



Yo, como **maestra novel**, pediría que, además de la base teórica, me hubieran enseñado cuanto supone acompañar al niño, lo que esto conlleva y envuelve... es decir dando mayor peso a lo **vivencial**, ya que es ahí donde vamos a necesitar competencias suficientes para realizar, sin temor y de forma exitosa, nuestra práctica docente a fin de que capacite a alumnos/as competentes en todas sus dimensiones, fomentando así una **"Educación para la vida"**.

«Y me pregunto: ¿Podré mantener esta misma ilusión durante toda mi vida profesional?»

«33 años de maestra no desgasta la ilusión»

Lo dice una maestra que lleva 33 años de profesión compartiendo la vida con muchachos y muchachas día a día en las aulas.

Escucho a compañeros comentar las dificultades y las grandes diferencias que encuentran en las aulas en los últimos años, que, si bien son ciertas, entran dentro de lo que es el espectro de ser maestra. Es la evolución de la sociedad donde nos toca vivir, porque ser maestra es acompañar la vida de niños, adolescentes, jóvenes y sus familias.

Echo la vista atrás y recuerdo aquella ilusión y también ese movimiento de las mariposas en el estómago que sentía al pensar que comenzaba mi vida como maestra. Pues estas sensaciones ¡no han cambiado! ¡Es maravilloso comprobarlo! Las sigo teniendo hoy, después de tantísimos años. Recuerdo los detalles de aquellos pasos antes de entrar en el aula, de cómo preparaba las clases y hacía distintas copias a mano. Y me parece que no ha pasado casi nada de tiempo, que es como si estuviera viviendo esas circunstancias. Tengo la impresión de que los años transcurridos no son tantos. No tengo "cansancio de ser maestra", muy al contrario, lo que me motiva de manera muy significativa es poder seguir siendo maestra.

Ser maestra es aprender al lado de cada alumno y acompañarlo en su proceso de aprendizaje, siendo yo quien aprende a adaptarme a cada uno de ellos y a la sociedad en la que vivimos juntos.

Son realmente sorprendentes mis recuerdos de aprendizajes con muchos alumnos. Y es en la relación vivida con cada alumno donde está mi evolución, el termómetro de mis avances y retrocesos como docente. Después de 33 años de maestra sigo anhelando "dar clase" día a día, y, si se pudiera sumar la ilusión acumulada y medirla en peso, serían toneladas de ilusión.



Josefina Rodríguez Bravo
Carolina Navarro Benesiu

¡Tu CDL! ¡Apoya la COLEGIACIÓN!

+ colegiados + ventajas, + servicios,... y -cuota.



CORREDURÍA DE SEGUROS

En colaboración con el Colegio de Médicos
SEGUROS AUTOMÓVIL • SEGUROS HOGAR
 965 22 76 77 / cdl@cdlalicante.org

CDL ALICANTE 2.0

Con tu email activamos
 "alerta de novedades"...



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

@CDLalicante

www.cdalicante.org/cdl@cdalicante.org

ASESORÍA JURÍDICA GRATUITA

**CDL
 Alicante**
 al servicio de
 los colegiados



SEGURO DE RESPONSABILIDAD CIVIL PROFESIONAL DOCENTE

Sin coste extra alguno, debe tenerse el
 justificante de inclusión.

(Importante: Si no lo tienes, pídelo cuanto antes a tu CDL)

965 22 76 77

Con el asesoramiento de:

cdl@cdalicante.org



Nota: Otras modalidades de SRC,
 se atienden en la sede colegial.



ABIERTO TODO EL AÑO

OFERTAS ESPECIALES 2019



	PVP	Especial
Adulto (13/59 años)	32€	19,50€
Junior (4/12 años)	26€	16€
Senior (+60 años)	26€	16€

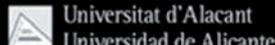
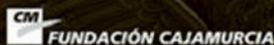
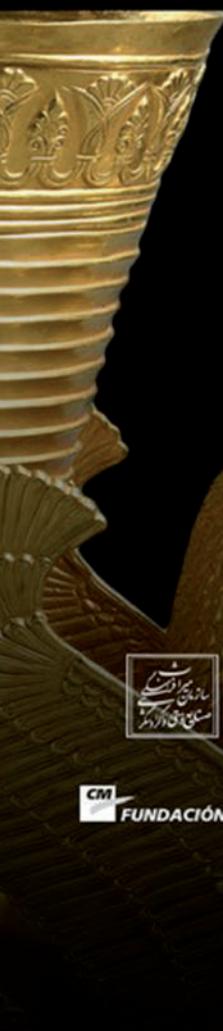
¡NO DEJES PASAR
 ESTA OPORTUNIDAD!

INTERESANTES
 DESCUENTOS Y TICKETS
 "ENTRADA+COMIDA"

IZNABRIZ

Cuna de
Civilizaciones

14 Marzo — 1 Septiembre
2019



Proyecto HAR2015-64574-C2-2-P (MINECO/FEDER)



www.marqalicante.com