



B

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

1^{er} semestre 2023
N.º 41
Boletín Edición Alicante



80-40 años del CDL de Alicante

**Apuntes de Historia, Literatura
y Medios Audiovisuales**



Esta PROpuesta es para ti, de PROfesional a PROfesional.

PROfesional: Ponemos a tu disposición un préstamo PRO.

Un préstamo que pone a su alcance de forma ágil y cómoda la financiación de sus proyectos a corto o medio plazo, con unas ventajas exclusivas para su colectivo.

Si eres miembro del **Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante** y buscas promover tu trabajo, proteger tus intereses o tus valores profesionales, con Banco Sabadell puedes. Te beneficiarás de las soluciones financieras de un banco que trabaja en PRO de los profesionales.

Te estamos esperando





Los Colegios Profesionales

Tanto los antiguos *collegia* romanos como, más tarde, los gremios medievales y modernos asumieron dos funciones, la de defensa de los derechos de sus miembros, que dominan una parcela de la actividad económica y social, y aquella derivada de la necesidad de hacer bien su labor, lo que hoy llamaríamos compromiso deontológico de los profesionales para alcanzar la excelencia y hacer de su actividad un bien público y social.

La defensa del secretismo de las técnicas para así protegerse del intrusismo, también asumida por los gremios tradicionalmente, hoy desaparece a causa del filtro de la formación necesaria y exigible al profesional en un mundo extraordinariamente sofisticado en ciencia y tecnología, mientras que la función de defensa, especialmente en sus aspectos laborales, ha sido asumida por las organizaciones sindicales. Quedan, pues, las funciones derivadas del compromiso deontológico asumidas como propias de los Colegios Profesionales.

Sobre la obligatoriedad de la colegiación

En principio, planteamos esta doble pregunta: ¿Es obligatoria la pertenencia a un sindicato? ¿Y la adscripción al Colegio Profesional respectivo? A la primera cuestión, la respuesta es no, ya que la elección de los medios para la defensa del profesional pertenece a la esfera de

la libertad individual. Ahora bien, la respuesta a la segunda pregunta requiere una matización previa.

La colegiación es libre para la profesión en su conjunto, al ser, precisamente, cada colectivo profesional concreto el que solicita o puede solicitar formar Colegio. Si el colectivo profesional no lo ha requerido, o no ha sido aceptada su solicitud, el profesional queda sujeto a los códigos legislativos generales. Por el contrario, si la profesión se ha constituido en Colegio, eso comporta que, como colectivo, por un lado, reconoce y se somete tanto a la legislación como a cuanto establece el código deontológico, y, por otro, añade la responsabilidad de ordenar la propia profesión como bien social. Además, –y esto es muy importante–, la sociedad lo acepta, entre otras razones, porque es consciente de que nadie desde el exterior de la propia profesión, puede establecer, por ejemplo, cómo se hacen viviendas, se curan enfermos, se proyectan puentes, se enseña y educa...

Los profesionales

Los profesionales de cada sector, al solicitar la colegiación como conjunto, se comprometen con normas propias ante la sociedad a fin de que su labor sea un bien social. Si la sociedad, por medio de sus órganos legislativos y administrativos, permite la colegiación, significa que delega en los Colegios ser administración pública. De ello se deriva, precisamente, que

todos los profesionales de ese sector deban asumir la colegiación que pasa a ser obligatoria para el profesional. Ese es el caso, por ejemplo, de los arquitectos, los ingenieros, profesionales de la salud, las profesiones jurídicas, las sociales, los docentes... colectivos profesionales que expresaron su voluntad de colegiación a la sociedad en su conjunto, y así fue aceptada.

Los profesionales, si queremos ser protagonistas de la vida pública y no solo meros espectadores, tenemos a nuestro alcance los Colegios Profesionales. Con ellos asumimos nuestra función colectiva de servicio público y podemos convertirnos en vertebradores sociales desde el compromiso deontológico, además de agentes activos en la ordenación social y profesional. En cualquier ámbito de la vida, no somos nosotros mismos sin los demás; ni en la familia, ni en la amistad, ni en el amor y, en nuestro caso, ni en lo social y profesional. Nos necesitamos.

Estamos convencidos de que el Colegio Profesional puede cubrir también esta faceta. Mal papel haríamos si, horadando la institución colegial, tuviéramos que dejar la ordenación profesional y el compromiso deontológico bajo la tutela única de la administración, o en manos de la anarquía de la desregulación. Lo positivo de los Colegios Profesionales emana de su propia naturaleza; difícilmente tienen cabida si no hay confianza en la sociedad civil y no se delegan competencias en los grupos profesionales cualificados... Pero este tema sería objeto de otra larga reflexión. ■





Sumario



DIRECCIÓN:

Fernando Carratalá Teruel
Francisco Martín Irlés

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

COLABORADORES:

Aurora Campuzano Écija
David Cano López
Esmeralda Chust Muñoz
Concha Escrig Ferrando
María José Gadea Capó
Cristina García Ungil
Juan Giner Pastor
Francisco J. González Martín
Joaquín Juan Penalva
Engelina A. Langerwerf Rombouts
Noemí López-Ejeda
Francisco Martín Irlés
Eduardo Montagut
Antonio M. Moral Roncal
Emili Rodríguez Bernabeu
Eva Teba Fernández
Ignacio Uría Rodríguez

DISEÑO y MAQUETACIÓN:

OGR Comunicación

IMPRIME: Quinta Impresión

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
- Los Colegios Profesionales, al servicio de la sociedad. La colegiación	
ENTREVISTA	3
- Gustavo Suárez Pertierra. Presidente de UNICEF España	
80/40 AÑOS DEL COLEGIO DE ALICANTE	6
- Acto de homenaje a los Colegiados de Honor - Junta de Gobierno 2023-2027	
UNIVERSIDAD	10
- LOSU, oportunidad perdida - El reto de la internacionalización de la Universidad española	
TEMA DE ESTUDIO	14
- Educación Relacional. El modelo escolar innovador y disruptivo que nació en Colombia y se exporta al mundo	
APUNTES DE HISTORIA, LITERATURA Y MEDIOS AUDIOVISUALES	17
- La Revolución Francesa a través de Víctor Hugo: <i>El 93</i> - Literatura y medios audiovisuales en la enseñanza de la Historia: un ejemplo práctico en la docencia universitaria - La expulsión de los moriscos ¿evitable o inevitable? - La Primera Guerra Mundial a través de <i>Sin novedad en el frente</i> - La mujer en el siglo XVIII español a través del ensayo: una propuesta para Educación Secundaria	
TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN	33
- Nómadas digitales y con pensamiento crítico. Retos de la incorporación de la tecnología en las aulas	
SALUD Y EDUCACIÓN.....	35
- Educación en salud desde el autoconocimiento: herramientas sencillas para el aula	
ARTE. CONMEMORACIONES	39
- Sorolla y la pintura valenciana de su tiempo. Diálogos y contrastes - Picasso	
ASESORÍA JURÍDICA	45
- ¿Qué hacer si mi inquilino no me paga la renta?	
CELEBRACIÓN	46
- En el vigésimo aniversario de "Espejo de Alicante"	
OBSERVACIONES DEL CAMINANTE	48
- Colegios invisibles	



PRESIDENTE DE UNICEF ESPAÑA Gustavo Suárez Pertierra

Gustavo Suárez Pertierra asume, desde el año 2018, la presidencia de UNICEF España. Desde esta organización internacional defiende, entre otros objetivos, el derecho a la educación de los niños y niñas y, con ello, la posibilidad de conseguir un mundo mejor y más justo para todos. Catedrático de Derecho canónico y eclesiástico del Estado en la Universidad Complutense de Madrid y

en la UNED, ha sido miembro de diversos Consejos académicos y Fundaciones, y ministro de Educación y Ciencia entre los años 1993 y 1995.

UNICEF dedica a los niños y las niñas todo su tiempo, recursos y esfuerzos, pero no son tiempos fáciles. ¿Cuáles son hoy los focos de atención de este organismo internacional de tan reconocido prestigio?

Nuestra organización sigue fiel a los propósitos que marcaron su nacimiento, hace ahora 76 años: salvar las vidas de niños y niñas, defender sus derechos y ayudarles a alcanzar su máximo potencial. Trabajamos en 190 países y territorios para garantizar su supervivencia y su salud; asegurar su protección; combatir la pobreza y la desigualdad; responder a las situaciones de emergencia para llegar a los niños y a las familias que padecen las graves consecuencias de conflictos armados o desastres naturales; y, por supuesto, promover su educación, que es la base para tener oportunidades dignas de futuro. La educación es un derecho que cambia a las personas y que transforma el mundo.

“La situación es lo suficientemente grave para pensar que estamos ante una crisis que puede hacer naufragar a toda una generación en muchos rincones del planeta”

Como profesionales de la educación, sabemos que la formación de los niños y las niñas es el mejor camino para que puedan desarrollar una vida feliz, libre y plena. ¿En qué situación se encuentra el derecho a la educación en el mundo?

Aunque se ha avanzado mucho en las últimas décadas, todavía uno de cada cinco niños y niñas en edad escolar en todo el mundo no va a la escuela. Se calcula que más de 600 millones de niños, niñas y ado-

lescentes no obtienen los niveles básicos de competencia de lectura y matemáticos, incluso aunque dos tercios de ellos están en la escuela; y, en todo el mundo, solo 1 de cada 3 niños y niñas de 10 años puede leer y comprender una sencilla historia escrita.

Los niños y los adolescentes están excluidos de la educación por muchos motivos. La pobreza sigue siendo una de las barreras más difíciles: la probabilidad de que los niños de los hogares más pobres no vayan a la escuela es cinco veces mayor que la de los niños de los hogares más ricos. Por su parte, los niños que tienen discapacidad y los que pertenecen a minorías étnicas también tienen más probabilidades de quedar en una situación de desventaja.

Por otro lado, para las niñas de algunas partes del mundo, las oportunidades educativas pueden ser especialmente limitadas. Solo en un 66% de los países se ha conseguido la igualdad de género en la educación primaria. Y las normas de género perjudiciales también pueden tener grandes repercusiones sobre los niños.

Por otro lado, la ubicación geográfica puede impedir a los niños ir a la escuela. Los niños de zonas rurales tienen más del doble de probabilidades de no asistir a la escuela que los de las zonas urbanas. En zonas de conflicto, 27 millones de niños no van a la escuela.

La situación es muy dispar y los efectos de la pandemia, la situación en Ucrania o la crisis energética están provocando un frenazo en muchos de los avances logrados en las últimas décadas. En este sentido, nos preocupa la situación educativa en países en conflicto o con graves y reiteradas situaciones de emergencia. Sirva como ejemplo el caso de Afganistán, donde las autoridades prohibieron la vuelta a la escuela a las niñas del séptimo al último curso. Y además, para muchos alumnos, ir a la escuela no es sinónimo de aprender.

Hablemos de Europa, que en estos momentos vive una situación muy preocupante por la guerra en Ucrania y la crisis económica generada. Se están vulnerando los derechos de millones de niños en la zona de conflicto, pero ¿qué repercusiones tendrá en las nuevas generaciones?

Sin duda, se vulneran sus derechos. Sabemos que se han producido ataques a



Entrevista

escuelas y que la situación de guerra trastoca completamente el sistema educativo. Este curso está siendo especialmente complicado, ya que muchas de las escuelas del país están dañadas (el gobierno considera que menos del 60% son seguras); los niños y niñas llevan a sus espaldas historias de destrucción; incluso son muchas las familias que dudan en enviar a sus hijos al colegio, porque no saben si estarán a salvo.

Si estos niños no adquieren las competencias necesarias para un aprendizaje permanente, afrontarán mayores dificultades a la hora de ganar potencial y conseguir un empleo cuando sean adultos. Tienen más probabilidades de sufrir problemas de salud y de no ser partícipes de las decisiones que les afectan, lo cual les planteará trabas a la hora de labrarse un futuro mejor para sí mismos y para sus comunidades.

En este sentido, cabe destacar el esfuerzo y el apoyo de muchas entidades y organismos. UNICEF, desde el inicio de la guerra, ha proporcionado material escolar a cerca de 290.000 niños e involucramos a más de 760.000 en educación formal o informal para dotar de "cierta normalidad" al sistema educativo del país. Además, más de 1,7 millones de niñas, niños y cuidadores se han beneficiado de nuestras intervenciones de salud mental y apoyo psicosocial.

La infancia en España

Nos siguen sorprendiendo los datos de pobreza infantil que se manejan en nuestro país. ¿Puede actualizarme las cifras que manejan ustedes? ¿Qué valoración hace de ellas?

La crisis social y económica provocada por la pandemia de la covid-19 ha impactado en mayor medida en los niños y jóvenes. Un 33,4% de los niños, niñas y adolescentes que viven en España lo hace en riesgo de pobreza y exclusión social, cinco puntos porcentuales más que la media de la población. Somos el tercer país de la UE con mayores tasas de pobreza infantil, solo por detrás de Rumanía y Bulgaria. Por desgracia, no son cifras nuevas: en nuestro país la pobreza infantil se arrastra desde hace décadas, incluso en las etapas de crecimiento y mayor riqueza esa tasa se situaba en el 25%.



“La educación es un derecho que cambia a las personas y transforma al mundo”.

España todavía está a la cola de la Unión Europea en el impacto de la acción pública sobre la reducción de la pobreza infantil: las prestaciones públicas solo reducen la pobreza de los niños en 6,4 puntos, mientras que la media de los países europeos se sitúa en 13,4 puntos, más del doble. Esto se debe al bajo importe de las ayudas de las administraciones públicas, su baja cobertura y su escaso foco en la infancia en situación de pobreza.

Es una situación que nos preocupa y que supone una de nuestras más sólidas líneas de trabajo en España. En este sentido, seguimos insistiendo en que cualquier incremento de la inversión dirigida a la infancia es bienvenido por su impacto positivo. Por tanto, apostamos, desde hace tiempo, por una ayuda a la crianza de carácter universal, una deducción fiscal mucho más amplia que la deducción por maternidad que se ha incluido en los PGE 2023 y que tiene ciertas restricciones.

¿Y el lado positivo?

Valoramos muy positivamente los esfuerzos del Gobierno, del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil o la aprobación, el pasado mes de julio, del Plan de Acción para la implementación de la Garantía Infantil Europea que pretende asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes de la Unión Europea, especialmente los más vulnerables, tengan un acceso efectivo y gratuito a servicios básicos, tales como la salud, el cuidado, la educación y actividades extraescolares, al menos una comida saludable por día lectivo y acceso efectivo a una vivienda adecuada.

España cuenta con índices de plena escolarización y buenos datos en equidad. Pero tenemos algunos retos, como la reducción del acoso escolar ¿Cree que estamos haciendo todo lo necesario para luchar contra este fenómeno?

Es un asunto sobre el que hemos trabajado intensamente en los últimos años. El acoso empieza entre dos personas. Y sus consecuencias se van extendiendo hasta alcanzar a toda la comunidad. Por eso, aunque a cada persona pueda afectarle de una manera diferente, a la larga toda la sociedad sufre las consecuencias. El entorno escolar debe adoptar medidas para garantizar la protección, promover el co-

Entrevista

nocimiento de la infancia de los riesgos de su entorno y fomentar su autoprotección. Y por supuesto, colaborar con los padres, madres y tutores, para trabajar con ellos de manera constante y cercana.

En este asunto, como en tantos otros, es fundamental anticiparse, por lo que debemos entender ver a través de sus ojos, pues solo poniéndonos en su piel comprenderemos cosas impensables para un adulto; para ello, es muy importante comunicarnos con ellos, consultarles e invitarles a participar en todo lo que afecte a la familia. Hay que conectar con ellos de forma natural; participar de su realidad como espectadores, observando y jugando un papel tan activo como ellos consideren, entrando hasta donde nos inviten. Al final, es cuestión de empatizar, de tratarles con la misma dignidad que un adulto y, sobre todo, de respetarles. También es fundamental prevenir y estar pendiente de las señales, saber detectarlas. Y actuar, sin prisa, pero sin pausa; sin alarmarse, pero buscando soluciones eficaces. Y, sobre todo, poniéndonos en manos de profesionales y personas expertas en la materia, empezando por el profesorado y el personal de los centros educativos.

Existe otro riesgo en aumento, que se vincula al uso de las redes sociales e internet. ¿Qué papel cree que puede ejercer el sistema educativo, los maestros y maestras en concreto, para prevenir estos riesgos? ¿Cree que esa protección depende exclusivamente de las familias, o la escuela puede hacer algo?

UNICEF España elaboró el informe *Impacto de la Tecnología en la Adolescencia. Relaciones, Riesgos y Oportunidades*, [\[unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf\]](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf) el mayor estudio hasta la fecha sobre esta temática en nuestro país y a nivel europeo. Según este estudio, 1 de cada 3 jóvenes hace un uso problemático de Internet y las redes sociales. Y además, 1 de cada 5 podría tener un cierto enganche a los videojuegos. Esto significa, más concretamente, que el uso es intensivo, está acompañado de



escasa supervisión y, como consecuencia, impacta en otros ámbitos de la vida de los jóvenes: en su desarrollo académico, en sus relaciones y también en su salud.

Para abordar esta realidad, es necesario actuar de forma transversal y global. Hay que proporcionar a las familias herramientas y apoyo para poder ejercer su labor educativa y de acompañamiento; dar a los propios adolescentes la información necesaria, tanto para poder comprender los riesgos, como para poder denunciar situaciones de abuso; contar con políticas más contundentes por parte de las instituciones para la protección de los niños y de su imagen en la red, y garantizar a través de la industria tecnológica la protección de los adolescentes, por ejemplo, con recomendaciones claras de uso y privacidad.

Por supuesto, la escuela es un entorno clave en el buen y adecuado uso de las nuevas tecnologías. Es fundamental promover el sistema educativo como ámbito clave para adquirir las pautas y herramientas necesarias para manejarse en Internet. En este sentido, el papel del sistema y de los docentes es clave en la transformación hacia una educación crítica.

Finalmente, me gustaría que respondiera a las preguntas más difíciles: ¿Qué deparará el futuro para nuestros niños y niñas? Y, sobre todo, ¿qué podemos hacer, desde la escuela, los profesores y maestras, para protegerles y orientarles?

Atravesamos un momento muy complicado e incierto. Las consecuencias de la covid-19, la guerra de Ucrania y otros conflictos, la crisis energética y la emergencia climática han colocado a la infancia en una situación crítica. Pero debemos mirar al futuro inmediato con la ilusión que refleja siempre la sonrisa de un niño; con la fuerza para superar los desafíos y alcanzar los éxitos que tenemos por delante; con la esperanza puesta en un 2023 en el que con nuestro trabajo el mundo sea un lugar mejor para la infancia. La situación es lo suficientemente grave como para pensar que estamos ante una crisis que puede



hacer naufragar a toda una generación en muchos rincones del planeta.

Hay que actuar de inmediato y con contundencia para recuperar el terreno perdido. UNICEF sabe, por experiencia, que se puede superar esta crisis múltiple que nos afecta; lo hemos hecho antes. UNICEF nació para paliar las devastadoras consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el mundo cambió.

Estamos empeñados en enderezar el rumbo de una recuperación que depare un mundo mejor para la infancia. Pero esta es una empresa ambiciosa y no podemos hacerlo solos, y el papel de la escuela y los profesores y maestros es fundamental: deben comprometerse con el desarrollo de cada estudiante hasta el máximo de sus posibilidades; promover en cada alumno el reconocimiento de sí mismo y de los demás como personas con dignidad; fomentar un entorno que promueva la igualdad, el respeto por la dignidad de las personas, la salud y la convivencia pacífica; adoptar las medidas necesarias para garantizar la protección frente al maltrato, las humillaciones y los abusos; facilitar que niños, niñas y adolescentes disfruten de su libertad de información, creencias, expresión y participación; garantizar la protección frente a cualquier forma de discriminación; e impulsar la formación de ciudadanos comprometidos con el cumplimiento de los derechos humanos en todo el mundo. ■

Aurora Campuzano Écija



80/40 años del Colegio de Alicante



Mesa presidencial: Decana de F. de Ciencias, Decano de F. de Filosofía y Letras, Vicerrectora de Cultura de la UA., Decano del Colegio, miembro del Senado del Colegio.

Juan (1969-1974), Antonio Biosca Calva-
che (1974-1977) y Elena Simón Rodríguez
(1977-1981).

Colegiados de Honor

Aunque se abre frente al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante un panorama lleno de retos y un futuro prometedor, una de sus funciones es reconocer también el trabajo y la dedicación de quienes han formado parte de él y nos han precedido en nuestra labor profesional, por eso esta conmemoración colegial no quería dejar pasar la oportunidad de agradecer y obsequiar a una serie de colegiados que celebraban su jubilación o sus 25 años o más (hasta 45 años) de colegiados. Los premiados, que recogieron su diploma y una figura de Cariátide o Atenea, suman, entre todos, más de 700 años de colegiación y suponen todo un ejemplo de una vida dedicada a la docencia y al conocimiento. Estos son sus nombres: Josefina Rodríguez Bravo, María Consuelo Giner Tormo, Carmen Martínez García, Araceli Guardiola



Juan Ramón Gil y Fernando Carratalá,
Colegiados Honoríficos.

Un día de celebración para el Colegio

El pasado sábado 27 de mayo el campus de San Vicente del Raspeig de la Universidad de Alicante (UA) recibió a un buen número de miembros del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante (CDL), que acudieron, acompañados de familiares y amigos, al salón de actos del Edificio Germán Bernácer. A las 12:30, frente al numeroso público asistente, dio comienzo la conmemoración colegial para celebrar sus 80 años de sede en Alicante y sus 40 años de personalidad jurídica.

El acto estuvo presidido por Catalina Iliescu Gheorghiu, vicerrectora de Cultura de la UA, en representación de la rectora, Amparo Navarro; asimismo, la acompañaron en la mesa Jose María Ferri Coll, decano de la Facultad de Filosofía y Letras; Magdalena García Irlles, decana de la Facultad de Ciencias; Francisco Martín Irlles, decano del CDL de Alicante; y María Dolores Díez García, presidenta del Senado del CDL de Alicante.

Lección magistral

Comenzó el acto con la bienvenida de la vicerrectora a todos los asistentes y la promesa de los componentes de la Junta de Gobierno del CDL para el período 2023-2027. A continuación, Francisco Martín Irlles pronunció la lección magistral, titulada "Pasado, presente y futuro del Colegio Profesional", a través de la cual trazó un amplio e interesante recorrido sobre los orígenes y la historia de nuestro Colegio, que se remontan a 1899, en pleno Regeneracionismo, cuando un grupo de doctores y licenciados de las Facultades de Ciencias y de Letras de los distritos universitarios de Madrid, Barcelona y Valencia se constituyeron en Colegio Profesional. La delegación de Colegio en la provincia de Alicante no se creó hasta el curso 1942/1943, y tuvo su sede en el Instituto Jorge Juan, que, desde ese momento, ha estado estrechamente ligado a la historia de nuestro Colegio, pues los tres primeros decanos fueron profesores y directores de ese centro, Fernando Lahiguera Cuenca (1942-1949), Isidro Albert Berenguer (1949-1960) y Juan Masiá Vilanova (1960-1969). A ellos les sucedieron Enrique Cernuda

80/40 años del Colegio de Alicante



7 |

Colegio Profesional
de Docentes y
Profesionales
de la Cultura
de Alicante



Esculturas de Teresa Cía: Cariátides y Ateneas.

partimos mesa y mantel. Los postres y el café pusieron el broche de oro a una jornada inmarcesible que permanecerá en nuestra memoria. **Vivat Academia, vivat profesores.** ■

Joaquín Juan Penalva



Francisco Reus y Juan Giner, antiguos alumnos del Instituto Jorge Juan.

Jesús, con más de 100 años de presencia en Novelda y comarca; y el Instituto Jorge Juan de Alicante, que representa 177 años de historia de las enseñanzas medias en la provincia y es depositario de archivos, documentos y materiales científicos y bibliográficos de gran valor, pues por sus aulas han pasado grandes nombres de las letras y de las ciencias de los siglos XIX y XX. El Padre Valeriano Gómez pronunció unas palabras de agradecimiento en nombre del Colegio Padre Dehon y el catedrático Juan Giner Pastor y Francisco Reus Boyd-Swan, antiguos alumnos del Instituto Jorge Juan, recordaron su paso por el decano de los institutos de la provincia, que fue, además, como ya se ha dicho al principio, la primera sede de la delegación de nuestro Colegio en la provincia.

Concluyó el acto con una foto de familia de todos los premiados mientras el público asistente escuchaba, de pie, el "Gaudeamus igitur", himno universitario por excelencia que abre y cierra cualquier celebración académica. Todavía pudimos prolongar la celebración unas horas, en la comida de hermandad que tuvo lugar en el Club Social II de la propia Universidad de Alicante, donde com-



Valeriano Gómez Reolid, director del Colegio Padre Dehon, con Decano y Vicerrectora

Martínez, Fuensanta López Esteve, Felipe Níguez Alonso, María Capella Mira, Gaspar Buforn Sellés, Jorge Agatángelo Soler Díaz, Julio García-Serna Colomina, María Isabel Candela Candela, Alfonso Gil Serrano, Asunción María Agulló Verduzco, José Fernando Miquel López, Maximiliano Pérez Fernández, Francisco Burló Carbonell, Juan Bautista Morales Santulario, Daniel García Garrigós, María Gracia Milla Romero, Luis Rodríguez Ayllón y María Dolores Llinares Llinares.

Colegiados Honoríficos

En su último tramo, el acto nombró colegiados honoríficos a dos personas y a dos instituciones, que recibieron también su reconocimiento en forma de diploma y estatuilla de Minerva/Atenea y pronunciaron discursos de agradecimiento. A título individual, fueron reconocidos Fernando Carratalá Teruel, doctor en Filología Hispánica y director del Boletín del CDL; y Juan R. Gil, periodista director del periódico *Información* durante 12 años y director general de Contenidos de Editorial Prensa Ibérica para sus medios en Alicante, Murcia y Málaga. Como instituciones, fueron reconocidas el Colegio Padre Dehon, perteneciente a la congregación de los Sacerdotes del Sagrado Corazón de

Grupo de homenajeados.



... sede de
Alicante
30 años 40
con personalidad jurídica



80/40 años
del Colegio de Alicante

Junta de Gobierno 2023-27



Francisco Martín Irles. DECANO.

Ldo. en Filosofía, Ldo. en C. Educación y Ldo. en Teología (Roma). Ldo. en Filosofía y Letras (UV), Ldo. y Dr. en Psicología (UM). Profesor EESS y psicólogo. Profesor Asociado UA. Delegado FSL. Colaborador Honorífico UA. Secretario UPA.

Presidente CAA del Consejo Social de la UA.



Consuelo Escudero Medina. VICESECRETARIA

Lda. en Filología Moderna (Francés). Máster Univ. en Dirección y Gestión de Comercio Exterior (UM). DEA: Littérature, Langue et représentation, Université de Rennes 2. Profesora EESS. Profesora Asociada de Universidad.

Valentín Martínez García. VICEDECANO. RELACIONES INSTITUCIONALES.

Licenciado en Historia. Diploma de Estudios Avanzados en Prehistoria. Experto Universitario en Acoso Escolar y en Docencia Digital. Profesor EESS (GVA). Profesor de la Universidad Internacional de Valencia (VIU).



Francisco M. Ivorra Pérez. TESORERO.

Ldo. y Dr. en Filología Inglesa. Máster en Traducción e Interpretación. Profesor contratado Doctor UV. Profesor de idiomas para acreditación profesional.



Consuelo Giner Tormo. VICEDECANA. ASOCIACIONES CULTURALES.

Dra. en Filosofía. Lda. en Filosofía y Letras. Lda. en Pedagogía Musical y Lda. en Solfeo y Teoría de la Música. Catedrática del CSM Óscar Esplá. Presidenta Asociación Espejo de Alicante.

Juan Antonio Barrio Barrio. VICEDECANO. RELACIONES FAC. FILOSOFÍA Y LETRAS.

Ldo. y Dr. en Filosofía y Letras, sec. Geografía e Historia. Catedrático de Historia Medieval UA. Codirector de la revista *Anales de la UA. Historia Medieval*.



Josefina Rodríguez Bravo. INTERVENTORA-FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Dipl. Magisterio, Lda. Psicopedagogía, Máster en Coaching Pedagógico y Educativo. Profesora Terapéutica. Profesora Asociada UA. Especialista: Mediación Escolar y TEA.

Antonio Vera Gómez. ARCHIVO-DIGITALIZACIÓN.

Ldo. en Historia. Postgrado en Archivística y Gestión Documental. Becado en Archivos por la Diputación de Alicante.



Francisco M. Burló Carbonell. SECRETARIO.

Ldo. y Dr. en Ciencias Químicas. Catedrático Universidad Miguel Hernández, Dpto. Tecnología Agroalimentaria. Ex profesor Colegio Aitana. Catedrático de Tecnología de Alimentos. UMH.



Rosa Durá Seva. VOCAL-CENTROS EESS-FORMACIÓN.

Lic. en Filología Inglesa. Máster en Traducción e Interpretación. Profesora de EESS en Colegio D. Bosco y coordinadora inspectorial de plurilingüismo e internacionalización.

80/40 años del Colegio de Alicante



9 |

Colegio Profesional
de Docentes y
Profesionales
de la Cultura
de Alicante

M^a Jesús Fernández Cortés . VOCAL MEDIACIÓN.

Lda. en Derecho (UCM). Dipl. en Trabajo Social (UA). Máster en Mediación familiar, civil... Doctoranda UA. Pdta. II ProMediación. Vpdta. Asoc. Mediadora en el CEM-CCE. Profesora y formadora en mediación.



Catalina Iliescu Gheorghiu. VOCAL CULTURA y UNIVERSIDAD. TRADUCCIÓN e INTERPRETACIÓN.

Lda. en Filología Hispánica e Inglesa. Dra. en Filología Inglesa. Intérprete MAEC. Profesora Titular UA. Autora y traductora. Subdirectora de la Revista MonTI (Q1). Directora grupo INCOGNITO y del portal Mihai Eminescu, Bibl. Virtual MdC. Pdta. Asoc. Cultural ARIPI. Vicerrectora de Cultura, Deporte y Extensión Universitaria UA.



Araceli Guardiola Martínez. VOCAL ARQUEOLOGÍA.

Lda. en Geografía/Historia (UV). Arqueóloga. Vicepresidenta de la secc. de Arqueología. Coordinadora edición *Actuaciones Arqueológicas en la provincia de Alicante*.



Luis Jesús Juan Martín. VOCAL SECCIÓN FILOSOFÍA.

Graduado en Filosofía. Máster en Formación del Profesorado. Profesor EESS en Instituto de Secundaria, GVA. Colabora en Coordinación y Desarrollo de Proyectos Educativos en la Asoc. Égida.



Silvia Guillén Martín. VOCAL CENTROS INFANTIL Y PRIMARIA.

Dipl. en Magisterio. Lda. en Filología Inglesa. Máster del Profesorado. Profesora EESS (GVA).



Joaquín Juan Penalva. VOCAL PUBLICACIONES.

Ldo. y Dr. en Filología Hispánica. Máster en Edición y en Crítica Cinematográfica. Profesor en la UMH. Autor de varios poemarios, fue codirector de la revista de poesía *Ex Libris*.



senado

José Luis Antequera Lucas. Lic. en Geografía e Historia. Dr. en Hist. del Arte (UMU). Máster Profesorado (UA). Máster Análisis y Autentificación de obras de Arte (UV). Colaborador RA S. Fernando (Madrid) y Alfonso X (Murcia). Patrono Fund. J. Manaut (Valencia). Miembro AICA.



M^a Dolores Díez García.

Presidenta del Senado del Colegio de Docentes y Licenciados. Lic. en Matemáticas (U.Gr.) Doctora en Económicas (U.A.). Catedrática E.U. Jubilada U.A. Colaboradora Honorífica U.A. Becada por la A.E.C.I. Presidenta de la Asociación MinervaAtenea de Alicante. Medalla de Oro de Criminología



Verónica Quiles López. VOCAL PATRIMONIO.

Lda. en Historia, esp. Arqueología (UA), Lda. en Antropología Social y Cultural (UMH). Articulista y autora. Coordinadora de la Revista Canelobre, nº 73, Made in Alicante, IAC Juan Gil-Albert. Directora del Museo Comercial de Alicante.



Francisco Fernández García. Lic. en Historia. Certificado de Suficiencia Investigadora. Curso Postgrado CAP. Investigador Historia - Arqueología.



Francisco Reus Boyd-Swan.

Dipl. en Magisterio. Lic. y Dr. en Filología Española. Mestre en Valencià. Maestro, Profesor EESS (GVA). Profesor Asociado UA. Tutor Centro Asociado UNED de Denia. Autor.





Una oportunidad perdida



El pasado 12 de abril entraba en vigor la **Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)**, que ha venido a derogar la hasta entonces vigente Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Lo primero que llama la atención es que, durante esta legislatura, desde el Ministerio de Universidades se ha impulsado, en primer lugar, la aprobación por el Consejo de Ministros de los reales decretos que deben desarrollar aspectos nucleares que figuran en una ley orgánica para, a continuación, aprobar una nueva redacción de esta última, cuando la lógica jurídica y el sentido común establecerían, precisamente, invertir dicho orden en la elaboración de disposiciones de carácter general. Con el añadido de que la mayoría de estos reales decretos, algunos tan relevantes como el de 27 de julio, de 2021 de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, estaban pensados para acompañar a la ley planteada por el ministro Castells, que fue retirada y sustituida por la actual.

Por otra parte, se trata de una ley orgánica que no ha concitado el consenso con las universidades, representadas en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que son sus principales destinatarias. Resulta especialmente ilustrativo que en un grupo tan heterogéneo (cincuenta universidades pú-

blicas y veintiséis universidades privadas) no se hayan escuchado voces de apoyo a esta iniciativa legislativa, sino más bien todo lo contrario. Ciertamente es que una de las razones que puede haber contribuido a ello es que, en el caso de las universidades públicas, se establece que los rectores tendrán un único mandato de seis años de

duración, frente al cuatro más cuatro actualmente vigente. Se trata de una medida adoptada para evitar que durante los primeros cuatro años los equipos rectorales estén más dedicados a conseguir votos para su posible reelección que a tomar las medidas necesarias para el buen gobierno de su institución. No obstante, y dado que se no cambia el sistema endogámico de elección, es muy dudoso que con ello se resuelvan los problemas de gobernanza de nuestras universidades, tal y como ha señalado Antonio Abril, presidente de la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas, Consejos Sociales cuyos miembros serán designados por las Asambleas Legislativas de las respectivas autonomías, aumentando así su dependencia del poder político.

Son muchos los aspectos incluidos en su contenido que están siendo objeto de críticas. Por citar algunos de ellos, se pone fin a la neutralidad ideológica de las universidades, que fue ratificada por la Sala 3.ª del Tribunal Supremo en una reciente sentencia de 21 de noviembre de 2022, apoyándose en lo establecido en la anterior LOU. Ahora los claustros podrán "analizar y debatir temáticas de especial trascendencia", de modo que se abra la posibilidad de adoptar posicionamientos, como ya sucedió en los campus catalanes en el 1-0.

Se rebaja la exigencia en el acceso a la función docente a través de los cuerpos funcionariales, para acoger fórmulas ya desplegadas en Cataluña y la Comunidad Autónoma Vasca para la contratación



Universidad



sidades privadas, si tenemos presentes derechos fundamentales que reconoce la Constitución Española, como la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza o la autonomía de las universidades. En la misma línea cabe señalar la prohibición de que los colegios mayores que no sean mixtos puedan adscribirse a una universidad pública.

Resulta insólito que se reconozca, por primera vez, como derecho de los estudiantes el denominado «paro académico», que generará numerosos problemas. Más complejo aún va a resultar cómo articular la participación del estudiantado en múltiples cuestiones fundamentales para las universidades, como los planes de estudios y las guías docentes, la evaluación de los títulos universitarios, la gestión de los servicios vinculados a la vida o la convivencia universitarias y la mediación y resolución alternativa de conflictos, si bien la redacción final ha mejorado en estos aspectos con respecto a versiones anteriores.

Desde el punto de vista de la financiación, la ley establece destinar, como mínimo, el uno por ciento del Producto Interior Bruto al gasto público en educación universitaria pública, lo que incide en competencias de las comunidades autónomas en este ámbito. Una vez más, recuerda al «yo invito y pagas tú». Las universidades privadas tampoco escapan a esta fiebre regulatoria en lo financiero: por mandato legal, deberán dedicar un porcentaje de su presupuesto, no inferior al cinco por ciento, a programas propios de investigación.

Para las universidades privadas existen también otros aspectos preocupantes. Por citar algunos, por un lado, la consagración del intervencionismo de lo público sobre la programación de la oferta de enseñanzas y títulos que imparten estas universidades, cuando no existe justificación para ello,

puesto que no está en juego ni un euro de dinero del contribuyente. Por otra parte, también es llamativo que el texto legal establezca que las universidades privadas sin ánimo de lucro «podrán» participar en programas de fomento de proyectos de investigación impulsados por las Administraciones públicas «siempre que sea posible», lo que deja a discreción del Gobierno de turno valorar esta apreciación.

No todo son malas noticias, también hay aspectos positivos, como el decidido impulso a la internacionalización de las universidades, en un momento en que nuestra demografía lo va a requerir cada vez más, o el reconocimiento de la necesidad de formarse a lo largo de toda la vida, la denominada «formación permanente». También resulta positivo que se facilite que personas que no posean ninguna titulación universitaria habilitante para cursar titulaciones de formación permanente, y que puedan acreditar experiencia laboral o profesional con nivel competencial equivalente a la formación académica universitaria, puedan acceder a ellas mediante un procedimiento de reconocimiento de la experiencia profesional.

La ley favorece, a su vez, la adopción de medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto de los estudiantes, realizando ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación.

En definitiva, la Ley Orgánica del Sistema Universitario podría calificarse como una oportunidad perdida, en tanto que no da respuesta a los principales retos y desafíos que en este momento tiene la universidad española del siglo XXI. Habrá que seguir esperando. ■

Editorial Boletín CDL Madrid núm. 306

laboral del profesorado estable. Asimismo, se debilitan los requisitos académicos para ocupar el cargo de rector en las universidades públicas, pues ya no se necesitará ser catedrático, ni tan siquiera titular, si bien se establece que mientras se redactan normas al respecto deberá tener como mínimo tres sexenios de investigación, tres quinquenios docentes y cuatro años de experiencia de gestión. Se promueve el uso de las denominadas lenguas cooficiales, que ya no serán cooficiales sino las únicas oficiales, alcanzando la consideración de «lenguas de transmisión académica». Se elimina también toda referencia en la ley orgánica a “España” o al “territorio nacional”, para hablar en todo momento del «Estado» o lo «estatal». Se trata de cuestiones simbólicas, aunque de trascendencia, que fueron introducidas en el trámite parlamentario de enmiendas por los socios del Gobierno, PNV, ERC y Bildu. Falta poco para que los títulos universitarios oficiales dejen de ser expedidos «en nombre del Rey», lo que se logró paralizar *in extremis*, ante el revuelo político que se formó cuando se tuvo conocimiento de estas intenciones.

No parece que la LOSU vaya a solucionar las deficiencias en el funcionamiento de nuestras universidades, de las que se pretende que sean una prolongación del poder político. Por no hablar del sesgo ideológico que impregna su contenido cuando se dice que, en el ejercicio de sus funciones, las universidades públicas y privadas tendrán «como referente los derechos humanos y fundamentales, la memoria democrática, la promoción de la igualdad y la equidad, el impulso de la sostenibilidad, la lucha contra el cambio climático y los valores que se desprenden de los Objetivos de Desarrollo Sostenible». Esta redacción genera dudas al respecto, al menos en lo que concierne a las univer-



LOSU:
Cómo afecta a
las Universidades



El reto de la internacionalización de la Universidad española

La internacionalización de la universidad es uno de los grandes retos de la educación superior y una oportunidad por el impacto que tiene en la economía, en la atracción y generación de talento y en la modernización y apertura de la sociedad. Con el objetivo de profundizar en la realidad del proceso de internacionalización de la universidad española y contribuir a avanzar y reforzar su presencia en la esfera internacional, la Cámara de Comercio de España, la Conferencia de Consejos Sociales y la Fundación CYD publican el estudio **“El reto de la internacionalización de la universidad española. Análisis comparado y propuestas”**.



En base al análisis de buenas prácticas nacionales y extranjeras, el informe realiza un análisis sobre la situación de internacionalización del sistema universitario en España, señala las barreras que dificultan la convergencia con el resto de los países europeos y lanza veinticuatro propuestas con el objetivo de contri-

buir a mejorar el proceso de internacionalización de la universidad española. Entre otras conclusiones, subraya la necesidad de establecer una cooperación ágil entre todos los actores (universidades, Administración y empresas) a través de una estrategia nacional que aúne esfuerzos e intensifique la interlocución, destaca

la necesidad de un marco legal que permita mayor flexibilidad y autonomía a las universidades, y una mayor coordinación entre las políticas de educación, empleo y migración, entre otros aspectos.

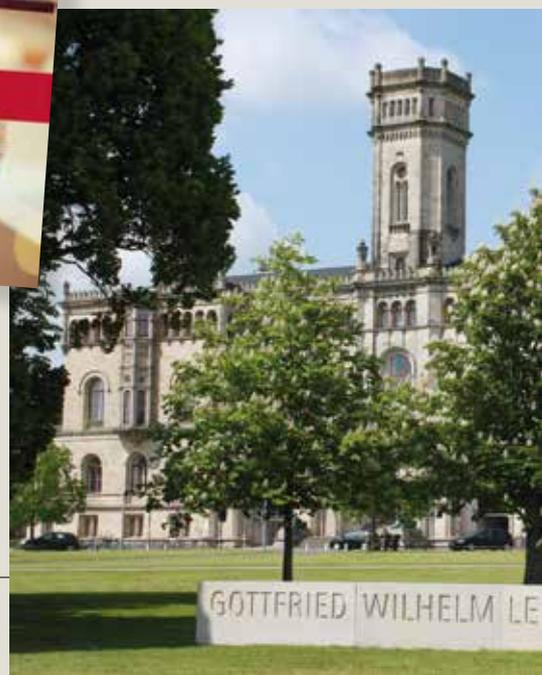
Coordinación de todos los agentes implicados

El estudio concluye que los países con éxito en la internacionalización de sus universidades tienen una estrategia nacional integral, que aprovecha todas las interconexiones y sinergias entre sus diferentes actores y dimensiones, con políticas que reflejan con claridad sus objetivos.

La cooperación entre instituciones es un elemento clave para el éxito de la internacionalización y aparece con fuerza en todos los casos, tanto en su dimensión nacional como internacional. Como propuestas de carácter político, el estudio recomienda establecer un sistema de gobernanza que incluya y coordine a todos los agentes implicados Comunidades Autónomas, Gobierno Central y la Conferencia de Rectores de Universidades (CRUE).

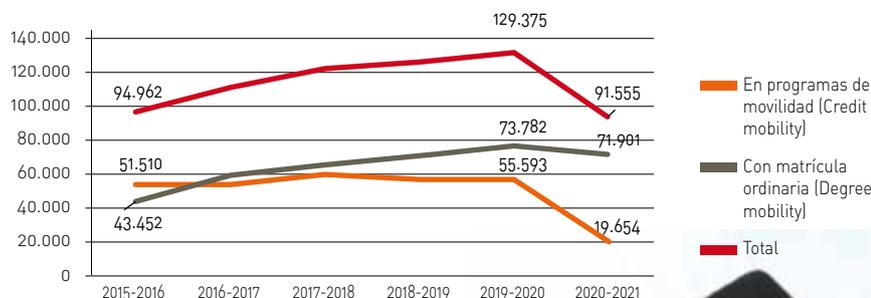
Más autonomía y flexibilidad para las universidades

Para que nuestro país pueda competir en igualdad de condiciones en la esfera internacional, el informe sugiere la necesidad de facilitar un marco legal más flexible, que permita a las universidades adecuar su oferta formativa, aumentar la participación del alumnado internacional o contar con mecanismos que faciliten el concurso de investigadores internacionales.





Evolución del número de estudiantes internacionales entrantes en el SUE*, por tipo de movilidad. Curso 2015 a 2016 a 2020-2021



* Los datos se refieren a universidades presenciales.
Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIE). Secretaría General de Universidades.

El estudio destaca la necesidad de adaptar la normativa actual para que las universidades operen en un marco flexible, que permita un margen de decisión y actuación para la innovación, la competencia global y la internacionalización.

Alineación entre educación, migración y empleo

El estudio destaca la necesidad de desarrollar propuestas de carácter político que mejoren la coordinación entre las políticas educativas, migratorias y de empleo, alineando objetivos entre ministerios y empresas. En este sentido, se apuesta por promover o consolidar las entidades que representen oficialmente al Sistema Universitario Español (SUE) en el exterior, facilitando el acceso a la información y al asesoramiento, promoviendo el intercambio internacional de estudiantes, docentes e investigadores.



Las políticas migratorias son un elemento fundamental de la estrategia de internacionalización de la educación superior. El estudio propone cambios normativos orientados a reducir los tiempos y trámites burocráticos, facilitando la incorporación de estudiantes, docentes e investigadores extranjeros al sistema universitario español.

Para atraer el talento extranjero, el estudio propone diseñar e implementar instrumentos de ayuda financiera específica para estudiantes extranjeros, e impulsar programas de cooperación entre universidades y empresas orientados a la realización de estancias y prácticas. También propone programas de movilidad con regiones de interés (como el Reino Unido o América Latina), así como con países emergentes en Asia y África. Otro de los elementos que subraya es que las universidades deben estar preparadas para una internacionalización inclusiva, que sea sensible a las diferentes realidades culturales del alumnado.

Participación en alianzas internacionales

La participación de universidades españolas en la iniciativa Universidades Europeas trae múltiples beneficios e implica claros desafíos. Estas alianzas aumentan el atractivo, dentro y fuera de Europa, y estimulan la diversificación de los títulos y la flexibilización de la oferta. El estudio propone seguir impulsando la participación plena de nuestras universidades en las alianzas europeas y fomentar la colaboración académica internacional.

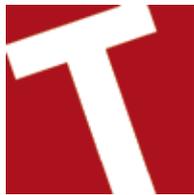
Reforzar el idioma extranjero y su obligatoriedad

La enseñanza en un idioma extranjero sirve para formar a los estudiantes nacionales y para atraer a los de otros países, siempre y cuando no repercuta negativamente en la calidad de los estudios. El estudio recomienda la implementación del bilingüismo desde una visión integral, y propone oficializar, de manera progresiva y como requisito obligatorio, el estudio de dos idiomas en todos los itinerarios formativos conforme al Espacio Europeo de Educación 2025. Recomienda a las universidades establecer una planificación lingüística como una estrategia de largo recorrido, con medidas para abordar las deficiencias en competencias lingüísticas. Para la elaboración del estudio se ha contado con la colaboración de actores clave del Sistema Universitario Español (SUE), expertos y personas responsables de la internacionalización universitaria, y se han analizado las experiencias de éxito de instituciones de educación superior que destacan en el panorama internacional. ■

Cristina García Ungil

<https://www.fundacioncyd.org/el-reto-de-la-internacionalizacion-de-la-universidad-espanola/>





Educación Relacional:

El modelo escolar innovador y disruptivo que nació en Colombia y se exporta al mundo

Un ejercicio de imaginación

Voy a pedir a los lectores que hagan un ejercicio de imaginación. Esbocen en sus mentes cómo sería un centro escolar donde el alumnado en las aulas no está organizado por edad de nacimiento, sino en talleres que se rigen por el nivel de autonomía, en los que se mezclan chicos y chicas de diferentes edades y niveles educativos, que tienen en común su capacidad de toma de decisiones (desde la más dirigida a la más independiente y autorregulada). Un colegio donde los estudiantes pueden iniciar sus actividades escolares en cualquier fecha del año y terminar en cualquier momento, no necesariamente en lo que entendemos como "fin de curso", tras haber cumplido con sus objetivos educativos (siempre, eso sí, respetando unos límites preestablecidos que marcan el Ministerio de Educación y el mismo centro). Un colegio donde los padres tienen la libertad de escoger el periodo de vacaciones para sus hijos. Un centro donde los estudiantes que necesitan tiempo extra para dedicarse a sus proyectos personales, como el deporte o la música, pueden hacerlo de forma intensiva, sin que por ello sus estudios formales se vean afectados o ralentizados. Un colegio donde no hay profesores tal como los entendemos tradicionalmente, sino un sistema de tutores y "analistas", encargados de ayudar a cada estudiante a identificar sus avances, sus debilidades, para así establecer nuevas metas y estrategias personalizadas que les permitan obtener mejores resultados. Un centro donde no existe el concepto tradicional del "examen" visto como prueba competitiva

y homogénea para comparar a los estudiantes, sino la personalización real de la pedagogía educativa. Un colegio donde los estudiantes se muestran apasionados por aprender, por mejorar y alcanzar la excelencia, desarrollando las habilidades que les permitirán ser los autores de su vida; donde son, realmente, el centro, dado que cada uno de ellos sigue un plan personalizado al servicio de sus intereses, talentos y motivaciones, que se puede ir modificando en el mismo proceso de aprender. Un colegio donde ese alumnado tiene voz y voto en las decisiones diarias, a través de la organización y gestión de clubes, con un promedio de 20 clubes activos que van cambiando según los gustos de los nuevos estudiantes que llegan al centro; clubes

que, por cierto, son creados y liderados por estudiantes, familias y educadores en colaboración.

Qué es FRE-Fontan Relational Education

Si el lector ha esbozado en su mente todo lo anterior, quizá haya sentido la tentación de pensar que es "hermoso y necesario en pleno siglo XXI, pero demasiado complejo para ser real". Y, sin embargo, ese colegio existe, y su forma de trabajar y organizarse es escalable en cualquier tipo de centro educativo, independiente de que este sea privado o público. El colegio que hemos descrito en los párrafos anteriores se llama "Colegio Fontán Capital", actualmente tiene su sede en Cundinamarca, Colombia, y su modelo FRE (*Fontan Relational Education*) ha sido exportado a otras escuelas y a distritos escolares completos, en un total de seis países de América y Europa, por el momento. En España, ha sido implementado con gran éxito por *Jesuitak Donostia*.

Tal vez el lector se pregunte si es un modelo elitista, más aplicable en centros privados (como es el mismo colegio Fontán Capital) o concertados (como *Jesuitak Donostia*). La respuesta a esta cuestión es





Tema de Estudio

que FRE defiende una educación de élite, pero no elitista. El 96% del alumnado que sigue el modelo FRE está en escuelas públicas, algunas en lugares de difícil desempeño por su contexto socioeducativo.

Otra pregunta que suele surgir sobre FRE tiene que ver con sus principios pedagógicos y filosóficos, y con sus resultados académicos. El modelo FRE está respaldado por más de 25 años de investigación, varias publicaciones científicas, entre las que se cuenta de forma sobresaliente un libro en la editorial Morata que explica toda la fundamentación (*El modelo de educación relacional Fontán: de la práctica a la teoría*; obra coordinada por M. Teresa Colén y José Luis Medina; última edición de 2021), y un posgrado universitario asociado en la Universidad de Barcelona. Por último, FRE puede presumir de que las escuelas que siguen el modelo obtienen resultados sobresalientes en pruebas estatales, a la vez que logra una disminución significativa en indicadores de repetición y abandono escolar temprano. En varias ocasiones, el modelo FRE ha sido declarado como uno de los más innovadores del mundo por expertos educativos independientes (en España, así lo hicieron la revista de innovación educativa "Innovamos", o el programa "Profuturo" de la Fundación Telefónica) y en 2013 Microsoft le otorgó el título de Colegio más innovador de Latinoamérica, encabezando la lista de los *Microsoft Education Innovative Schools*.

La historia del Colegio Fontán Capital

Como ya hemos comentado anteriormente, el modelo FRE está avalado por una larga trayectoria de investigación. Todo comenzó en 1957, cuando el barcelonés Ventura Fontán crea en Medellín, Colombia (junto a su esposa, Emilia García, oriunda de Segorbe, Castellón) el Centro Psicotécnico, una institución dedicada a la investigación educativa, el desarrollo y la experimentación de nuevas metodologías y herramientas pedagógicas. Allí se atendía a niños y adolescentes con evidentes déficits de aprendizaje, lo que lleva a la pareja a hacer un diagnóstico de los problemas del sistema educativo colombiano del momento. Sus males nos resultarán

familiares, porque son los típicos del sistema educativo más "industrial": libros de texto de escasa eficiencia didáctica por su poca claridad conceptual, más orientados a la memorización que a la comprensión profunda que pueda llevar a la transferencia en diversos contextos; clases muy transmisivas, poco participativas, en las que escasamente se fomenta el diálogo socrático y la formación de pensamiento crítico, y donde se presta poca o nula atención a la diversidad e individualidad de los estudiantes, sus distintos ritmos de aprendizaje, sus talentos y motivaciones.

No nos extenderemos en detalles: tras implementar nuevas técnicas y diferentes innovaciones, que provenían primero del conductismo de Skinner y se van flexibilizando después para dar mayor protagonismo a la motivación intrínseca del estudiante, y no tanto a los estímulos externos, en 1985 nace formalmente en Medellín el primer Colegio Fontán. El nuevo centro recibió la aprobación como la primera Innovación Educativa de Colombia, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional. Durante los años siguientes, y en un constante ciclo de reflexión-acción-innovación, el modelo FRE se va construyendo, reformulando y asentando. Se pasa de la inicial filosofía conductista a un paradigma más constructivista, donde se da más importancia a los factores que favorecen la asimilación y el aprendizaje significativo, situado y experiencial.

Tras la muerte de Ventura Fontán en 1993, su hijo Julio asume la dirección del



proyecto y surge el Modelo, primero llamado SERF (Sistema de Educación Relacional Fontán) y luego se conoce por sus siglas en inglés, cuando el modelo empieza a escalarse en países como Estados Unidos. En 2011, Julio Fontán crea, junto a Erika Twani, la Fundación *Learning One to One*, dedicada a expandir el Modelo FRE por el mundo y a compartir el aprendizaje de todos estos años en el Fontán Capital.

Claves educativas del Modelo FRE

La Educación Relacional respeta las diferencias de los estudiantes para que su potencial individual se desarrolle al máximo y logren alcanzar una alta cali-



Ventura Fontán y Emilia García, iniciadores del Modelo FRE.



Los exteriores del colegio Fontán Capital se han convertido en escenarios de aprendizaje de primer orden durante la pandemia.



Tema de Estudio

dad de vida. Mediante planes personalizados, practican diariamente habilidades intelectuales, personales y socioemocionales, lo que les permitirá tener éxito académico y en sus vidas. Se trabaja con el alumnado en ocho dimensiones, que pasamos a describir someramente.

Dimensión académica: acompañado por sus tutores y analistas, cada estudiante descubre el sentido de lo que hace y estudia, aprende a investigar motivado por sus pasiones e intereses, y desarrolla su autonomía intelectual. De forma gradual, se pasa de un primer momento de baja autonomía (momento de la instrucción y comprensión) a un momento de creación y metarelación (construcción de estructuras de pensamiento y/o contenidos novedosos y funcionales, que acaban por modificar el comportamiento del estudiante, haciéndolo responsable y crítico con lo que le rodea).

Dimensión emocional: al desarrollar su autonomía y pensamiento crítico, los estudiantes construyen un sentido de vida personal e intransferible; desarrollan la capacidad de reto, aumentan su autoestima y realizan un proceso de reconocimiento, aceptación y respeto hacia sí mismos.

Dimensión social: a través de los clubes y otras actividades sociales, el alumnado de FRE construye metas comunes con sus compañeros, desarrolla su liderazgo, toma decisiones en equipo, se responsabiliza de su grupo y con sus compañeros, aprende la solidaridad, afronta situaciones nuevas y se convierte, finalmente, en un adulto capaz de transformar ambientes sociales poco favorables.

Dimensión creativa: los estudiantes de FRE se autoevalúan; aprenden a solucionar problemas, construyen el conocimiento de forma individual y colectiva, y elaboran proyectos que exigen creatividad y desarrollo del pensamiento crítico.

Dimensión del manejo del tiempo: siendo un modelo que fomenta la autonomía personal, los estudiantes desarrollan disciplinas de trabajo donde toman decisiones, son responsables por sus acciones, planifican, se autoimponen metas y manejan su tiempo. Más horas de estancia en el centro no tienen una correlación con un mejor resultado.



Dinamización de un club de música en el colegio Fontán Capital.

Dimensión de la responsabilidad: gracias a los planes personalizados, cada estudiante tiene una visión clara de sus responsabilidades, del significado de su realidad y de sus capacidades, algo que le acompañará de por vida.

Dimensión de innovación: el Modelo FRE tiene claro que la innovación y la productividad tienen un impacto directo en el crecimiento económico y social de un país, y desarrollan dicha innovación desde las primeras etapas del proceso educativo, fomentando el pensamiento divergente y la resolución de problemas complejos.

Relación Calidad (constante)-Tiempo (variable): gracias a los planes personalizados, los estudiantes de FRE dejan de ser "consumidores de contenido" para pasar a ser protagonistas de su experiencia de aprendizaje, con lo que la calidad y excelencia de su trabajo se vuelve constante, pero el tiempo para conseguir los objetivos marcados se vuelve variable y depende de la gestión personal de cada uno.

El Modelo FRE y la LOMLOE

A estas alturas, quizá algún lector se pregunte si un modelo como FRE es fácilmente replicable en una escuela española. Como hemos explicado, el colegio *Jesuitak Donostia* ha implementado muchos aspectos del mismo y ha sido un éxito, pero aún escasean los ejemplos españoles. Sin embargo, la nueva ley educativa abre una importante ventana de oportunidad para el Modelo FRE

en nuestro país. El apartado 4 del artículo 120 de la Ley otorga mucha mayor autonomía a los centros para construir a medida sus proyectos educativos: "Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral (...)".

Además, la LOMLOE tiene un enfoque marcadamente competencial que otorga un mayor protagonismo al alumnado y a la construcción de sus saberes. Precisamente, en la misma descripción de lo que son las nuevas Situaciones de Aprendizaje se estipula que el alumnado debe "construir el conocimiento con autonomía y creatividad, desde sus propios aprendizajes y experiencias".

En definitiva, estamos a tiempo de profundizar en un modelo tan innovador y disruptivo como FRE y, ¿por qué no?, implementar alguna de sus propuestas en nuestros centros educativos, para ofrecer la ansiada personalización del aprendizaje que conduzca a los estudiantes a la autonomía y la excelencia académica, partiendo desde el más absoluto respeto por su idiosincrasia, para que el potencial de cada uno de ellos se desarrolle al máximo. ■

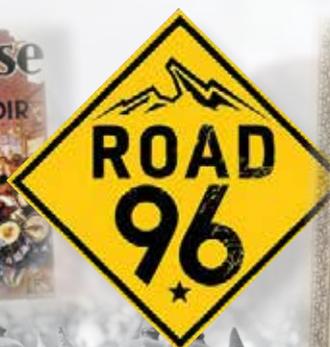
Apuntes de Historia, Literatura y Medios Audiovisuales

Desde el origen mismo del concepto de "testimonio" existe un íntimo parentesco entre Literatura e Historia para narrar con objeto de atraer y tratar de comprometer al receptor sobre la evolución de los seres humanos. De esa manera, hay autores que han planteado la historia de los cambios de mentalidad como forma de analizar y dividir el pasado, al insistir en la convergencia de varias disciplinas como fuentes para la construcción de la Historia.

Por otra parte, además de los documentales y series de televisión, las películas se encuentran en este grupo de recursos para la reconstrucción histórica, siendo éstas últimas una fuente histórica propia del siglo XX y XXI. El Cine y la Historia comparten su condición de discursos actualizadores del pasado. Más allá de esa homología, sus relaciones se han bifurcado en una doble opción: la posible interpretación o lectura histórica del film y la formalización de un discurso fílmico con voluntad de deificar el pasado o de proponer una lectura fílmica de la Historia. Las circunstancias bajo las que el film se configura como producto socio-histórico condicionan la primera vía, mientras que la representación cinematográfica de la Historia se confunde con la tradición del llamado cine histórico –como género–, con sus consiguientes problemas en relación a la verosimilitud, la espectacularidad, las estructuras narrativas, la reconstrucción audiovisual del pasado, etc. Esa doble condición del film le otorga un notable interés desde una perspectiva didáctica.

Es así como el conocimiento de la Literatura y de los documentos audiovisuales se inscribe en el interés actual hacia las nuevas metodologías de enseñanza de la Historia, como la historia de las mentalidades, la vida cultural y cotidiana, la historia de las mujeres, etc. Por tanto, además de competencias necesarias para los historiadores, la convergencia entre Historia, Literatura y Cine permite a los estudiantes abrirse al mundo actual al participar, a través de tales contenidos, en la profundización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, más directamente, en los de Educación de Calidad e Igualdad de Género.

En este número de Historia Abierta presentamos varias reflexiones sobre la utilización didáctica de estas tres herramientas en el aula, así como propuestas de trabajo para el profesorado.



Dr. D. Antonio Manuel Moral Roncal
Catedrático de Historia Contemporánea

Académico Correspondiente de la Real Academia de la Historia
Departamento de Historia y Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alcalá



La Revolución Francesa a través de Victor Hugo: *El 93*

La metodología de combinar literatura, medio audiovisual e historia resultar ser necesariamente un instrumento didáctico o una propuesta que puede presentarse utilizando desde el cine a los videojuegos. No tanto por las imágenes literarias o el estilo de comunicación sino por las referencias históricas en el ámbito de costumbres, las mentalidades, el reflejo de las distintas realidades pretéritas y próximas, los entornos, los paisajes urbanos, rurales, incluso los itinerarios y los personajes. Además, podemos encontrar en los diálogos las reacciones lógicas, no solo desde el punto de vista emotivo (los sentimientos odio o amor, deseos, voluntades), sino también las necesidades psicológicas y, por supuesto, la capacidad de fidelidad que deba tener la facultad narrativa-literaria con los hechos, las circunstancias en el marco en el que suceden. Además, no debe olvidarse el marco cronológico, con nombres de los protagonistas e instituciones derivados

del análisis documental como el caso de Pérez Galdós en España, además de testimonios de primera mano, en el caso de Francia a través de la obra de Alejandro Dumas padre, Víctor Hugo o el vizconde de Chateaubriand, dado que sus padres estuvieron implicados directamente como protagonistas, al ser generales al frente de sus tropas en la Revolución y el Imperio napoleónico.

La prensa, los libelos, las hojas volanderas comparten espacio con los documentos de archivo que, en ocasiones se mezclan con textos de literatura popular, desarrollando toda una panorámica cultural cívica, no solo política, además del acopio de costumbres, vivencias, relaciones estamentales o



de clase. La novela histórica adquiere dimensión e importancia históricas desde el romanticismo hasta nuestros días, en que existe amplio un mercado editorial general, no solo en España. La novela como tal ya existía en la antigüedad, según analizó Menéndez Pelayo, pero fue el siglo XIX su periodo de gran impulso, no solo como entretenimiento, sino como factor de adoctrinamiento educativo de las masas en un contexto de exaltación nacionalista.

Circunstancia que expone el estudio de la narración y del discurso, implícitos en la forma de comunicar los hechos con su carga ideológica. Un tema que ofrece una dualidad entre la intención política del relato o la que se le quiera dar por parte del estudioso, lo que entra en un ámbito fuera del análisis científico, al justificar hechos y acciones propias de intereses partidistas. Así el uso de la literatura en el aula resulta sugerente desde el *Lazarillo de Tormes* para acercar al alumno a la sociedad de los años centrales del siglo XVI o el *Trafalgar* de Pérez Galdós para los albores del XIX. El mismo 2 de mayo de 1808 fue recreado en la obra de Blanco White, Pérez Galdós y Alejo Carpentier, sin olvidar a Pérez Reverte en *Un día de cólera*.

El autor

Víctor Hugo nació en Besançon y murió en París 1885. Fue un revolucionario liberal-radical convencido, hijo del general Hugo, destinado por el Imperio a España y Nápoles que se convirtieron en paisajes de su infancia. Desde pequeño escuchó los relatos sobre la historia reciente de su país, en su entorno familiar y así el autor de *Los Miserables* (1862) o de *Nuestra señora de París* (1859) se vería implicado como sabemos en los acontecimientos que formaron su espíritu comprometido, como demostró en la revolución de julio de 1830 y aun después. No es solo la historia de Francia, sino la de Europa, le condiciona acercándose a Mayerbeer, Mazzini o Liszt en la creación de asociaciones masónicas como la Joven Italia o la Joven Europa que convergen en las jornadas de febrero de 1848. Tras la proclamación del II Imperio francés marcharía a Bélgica, donde estuvo exiliado hasta 1870, cuando volvió entre grandes apoyos para ocupar su escaño como diputado por la Asamblea Nacional, al proclamarse la III República. Vivió los momentos más apasionados de la historia europea y fue el típico escritor comprometido, propio de aquellos momentos en donde la causa, la gloria, la utopía se unían como parte de su fama. Romántico y, a la vez, realista, intentó unir literatura con revolución.

Propuesta didáctica

Su novela *El 93* fue escrita en 1874, por lo que parece ser una obra ya tardía, pero que se siente revitalizada, incluso actualizada por los acontecimientos de la caída del Segundo Imperio y, sobre todo, por el estallido de la Comuna de París, lo que Marx y Engels llamaron *La guerra civil en Francia* (1871). Para Hugo esos años significaron el triunfo de la reacción contra la legitimidad de la república socialista. Exiliado brevemente por segunda vez por ayudar a *communards* refugiados desde su

condición en 1871, continuó apoyando el viejo republicanismo radical. Creyó que existían parentescos ideológicos y paralelos entre la guerra civil de 1793 y la Comuna, lo que le llevó a escribir esa obra.

De esa manera, Hugo relató la sublevación de la Vendée monárquica y católica contra la Convención jacobina y revolucionaria desde una óptica crítica con el primero de los bandos. Su acción se desarrolla entre los meses de Nivoso de 1792 a Thermidor del 94, a través del enfrentamiento entre tres personajes: el aristócrata Lantenac, noble bretón fiel al rey y líder del ejército insurrecto de la Vendée; su sobrino Gauvain, convertido en jefe militar de la milicia revolucionaria y el sacerdote Cimourdain, devoto radical, enviado al frente de batalla como comisario político de la Convención. El profesor en aula podría trabajar el siguiente texto, situado cuando el ejército revolucionario había sitiado la Tourgue, una aldea con un torreón entre los bosques de la Bretaña:

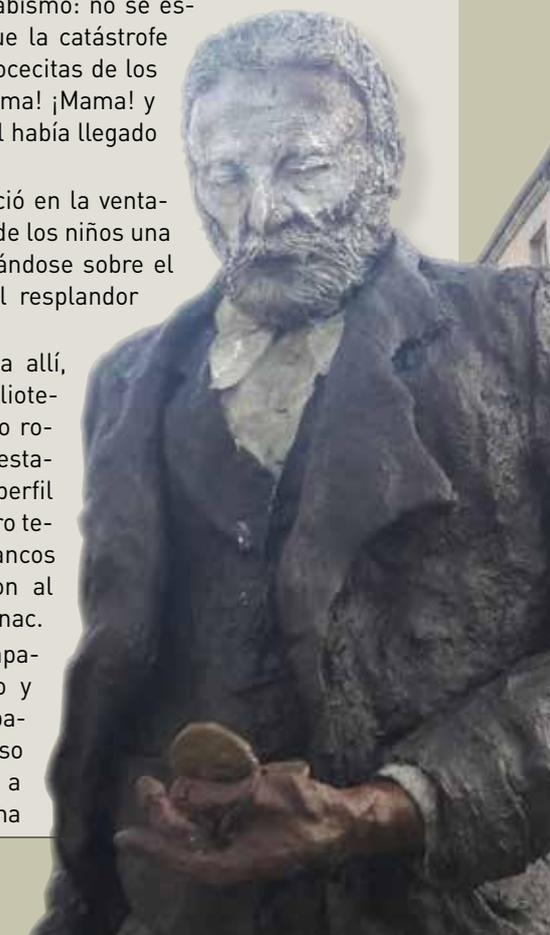
“El incendio continuaba espantoso, veíanse en el fondo del marco de la ventana, fondo todo rojo, tres cabecitas rubias. Radoub (sargento veterano del ejército republicano) entonces levantó los puños y los ojos al cielo, como si buscara a alguno con la vista, y dijo ¡Oh, buen Dios! ¡Qué conducta es esta? La madre entre tanto de rodillas abrazada a los pilares del puente exclamaba: ¡Perdón!

Sordos chasquidos se unían al continuo chisporroteo del incendio: los vidrios de los armarios de la biblioteca saltaban, se hundían y caían con estrépito; la armazón del edificio cedía evidentemente sin que hubiera fuerzas humanas que pudieran evitarlo. Un momento más, y todo iba a hundirse en el abismo: no se esperaba ya más que la catástrofe final: oíanse las vocécitas de los niños repetir: ¡Mama! ¡Mama! y el espanto general había llegado al paroxismo (sic).

De repente apareció en la ventana inmediata a la de los niños una figura alta destacándose sobre el fondo púrpura del resplandor de las llamas.

Un hombre estaba allí, en la sala de la biblioteca, en aquel horno rodeado de fuego. Destacábase su negro perfil sobre la llama, pero tenía los cabellos blancos y todos conocieron al marqués de Lantenac.

El marqués desapareció al momento y luego volvió a aparecer. El espantoso anciano se asomó a la ventana con una





Apuntes de Historia, Literatura y Medios Audiovisuales

enorme escalera. Era la escalera de salvamento puesta en la biblioteca a lo largo de la pared. El marqués que la había arrastrado hasta la ventana, la asió por un extremo con la agilidad magistral de un atleta, y la hizo deslizarse hasta el barranco apoyada en el reborde exterior. Radoub desde abajo tendió los brazos, recibió el otro extremo de la escalera y gritó: ¡Viva la republica! El marqués respondía ¡Viva el rey! Radoub murmuró: Puedes gritar lo que quieras y decir barbaridades si se te antoja, en este momento eres un Dios. Fija la escalera y establecida comunicación entre el incendio y la tierra, acudieron veinte hombres con Radoub a la cabeza, y en un momento se escalonaron de alto abajo en todos los peldaños como los albañiles que suben y bajan piedras, quedando sobre la escalera de palo, una escalera de hombres. (...) El marqués desapareció otra vez y reapareció con un niño en los brazos. Hubo un aplauso inmenso. El niño era Alan, el primero que el marqués había asido al saco. Alan gritaba ¡Tengo miedo!" (Hugo, Víctor. *El 93*. Madrid. Gaspar y Roig eds., 1874, pp. 184-185.)

El dramatismo de estas líneas introduce al alumno en los avatares de la guerra de la Vandée, aunque relatada con tintes románticos, simbolizada entre el enfrentamiento entre el marqués de Lantenac y el viejo sargento Radoub. Sin embargo, ambos unen sus fuerzas para salvar la vida de unos niños inocentes. De esta manera, Víctor Hugo calcula cierta condescendencia para dar a conocer que, en la guerra, también existen actos humanos de solidaridad, incluso en un conflicto entre compatriotas. Los alumnos también pueden reflexionar sobre la importancia del simbolismo del lenguaje político, pues ¿qué significaban República y Rey en aquel contexto? ¿Por qué la madre pedía perdón? Así se les puede invitar a repasar las etapas de la Revolución y los proyectos de vida enfrentados en esos momentos.

El 93 fue adaptado al cine en un par de ocasiones, siendo la primera por el cineasta Albert Capellani, André Antoine y Leonard Antoine, en una versión muda de 1921 y otra por su colega Alain Boudet en 1962 para la Televisión Francesa. Como en el



caso del film *La Marseillaise* de Renoir (1938), Víctor Hugo aprovechó el clima político del momento para arrastrar, de alguna manera, hacia la opción revolucionaria a su público. El "pueblo", mito de la izquierda revolucionaria, no tiene una visión uniforme o única, ya que la guerra de la Vendée fue considerado un conflicto contra el pueblo, aunque Hugo la disfrazó como una lucha contra reaccionarios y fanáticos, minorías que atentan contra la modernidad revolucionaria. Ahora bien, no fueron una minoría puesto que 2/3 partes del territorio se alzaron en armas entre 1793 y 1814, si bien de forma intermitente. Ante tal alcance, no resulta extraño que la represión fuese brutal, de tal manera que Napoleón intentó aplacar los rescoldos de esa guerra civil con su Concordato de 1801 con el Papado.

Como al profesor le puede resultar difícil conseguir las versiones audiovisuales de *El 93*, proponemos que utilice la película *Diálogos de Carmelitas* (1960), editada en formato video por Karma con su libreto o guión cinematográfico y que también se encuentra colgado en internet. Narra la vida del convento carmelita femenino de Compiègne durante la Revolución Francesa. Para que el alumnado comprenda el factor religioso en la Revolución y la guerra civil, repasando la importancia de la Constitución Civil del Clero o el anticlericalismo en esa época, investigue quiénes fueron los comisarios políticos y la guerra de la Convención contra Europa en 1792 pueden trabajarse en el aula con las escenas siguientes del film:



Madre Teresa: Agradezco mucho vuestra visita, señor comisario, ya que me da ocasión de protestar directamente ante vos.

Comisario: ¿Protestar señora? ¿Y por qué?

Madre Teresa: Por habernos quitado a nuestro capellán. Es ridículo pensar que un hombre tan pacífico como él pueda ser considerado peligroso y puesto fuera de la ley.

Comisario: Señora, temo que no acabáis de comprender vuestra situación y el peligro en qué estáis.

Madre Teresa: ¿Qué mal hacemos nosotras?

Comisario: No se trata del mal que hagáis sino del mal que se os atribuye. ¿No sabéis que los prusianos avanzan sobre



Verdún? ¿Qué a toda prisa se está organizando ejércitos de voluntarios? ¿Qué el pueblo se cree traicionado y ve sospechosos por todas partes? ¿Y que en París, desde el domingo, se ajusticia en las prisiones?

Madre Teresa: Dios mío ¿estáis seguro?

Comisario: Desde luego. ¿Tenéis en vuestra casa a una joven a quien llaman sor Ana de Jesús?

Madre Teresa: Sí ¿qué queréis de ella?

Comisario: Tenía un hermano en el ejército del Rhin, ha muerto en manos del enemigo. Sobre su cuerpo se ha encontrado una carta para su hermana. Por eso me he enterado. (le entrega la carta)

Madre Teresa: Ya veis, señor comisario, que somos buenas patriotas. Deseamos la paz y la protección de la ley.

Comisario: Señora, si únicamente se tratara de eso...

Madre Teresa: ¿Pues de qué se trata?

Comisario: Si algo va mal en la patria, es preciso que alguien tenga la culpa. Entonces, ¿por qué no los conventos?"

También puede unirse el trabajo de esa escena con otra que sucede más adelante, por la continuidad de sus protagonistas, monjas y el comisario.

"**Comisario:** Anoche habéis asistido a una reunión clandestina bajo la dirección de un sacerdote refractario perseguido por la ley. En la granja de Albepierre, para mayor precisión. Respondedme, ¿sí o no?"

Madre Teresa: Sí, asumo la responsabilidad de esa reunión. Yo fui quien la organizó y mis hermanas no hicieron más que obedecerme.

Comisario: Es suficiente. Todas habéis desobedecido a la ley. Todas estáis expuestas a sufrir sus rigores.

Madre Teresa: Fuimos el Viernes Santo a adorar la cruz en la que nuestro maestro sufrió martirio. ¿Qué mayor dignidad puede sobrevenirnos que sufrir o morir como Él?"

Comisario: En los tiempos que corren, morir no es nada.

Madre Teresa: Vivir no es nada, ¿es eso lo que queréis decir? Puesto que lo único que cuenta es la muerte, y la vida está deshonrada por el miedo y no tiene más precio que vuestro favor.

(La escena sigue hasta que...)

Comisario: Primero: tenéis 24 horas para reunir vuestras cosas y procuraos otra vestimenta en lugar de esa ropa ridícula. Segundo: mañana por la mañana habréis abandonado este lugar. Esta casa va a ser ocupada por los soldados. Tercero: toda vida de comunidad os está prohibida desde ahora. Y todo contacto con sacerdotes refractarios. Se os prohíbe vivir en grupos de más de dos o tres en la misma casa. Compareceréis en la municipalidad, donde registraréis vuestros nombres y vuestros nuevos domicilios. Y si eso no basta, la estricta aplicación de la ley sabrá poner fin a vuestra obstinación y a vuestro fanatismo."

La escena final del juicio y ejecución pública de las monjas también puede ser trabajada en el aula, pues refuerza la idea de que no solo fueron ejecutados aristócratas durante la Revolución Francesa, invitando al alumnado a investigar sobre el origen y desarrollo de la guillotina, esa máquina tan simbólicamente ligada a la etapa jacobina y la guerra civil. ■

Francisco Javier González Martín



Libros Concepción Escrig Ferrando



Eduardo Montagu, *Diccionario de Historia Contemporánea*, Guiaburros, 2022.

Este diccionario de conceptos, términos y hechos de la Historia contemporánea abarca desde la crisis del Antiguo Régimen, a finales del siglo XVIII, hasta fines del siglo XX.

El objetivo ha sido resumir para que alumnos de Secundaria y Bachillerato, pero también para aquellos que dejaron la escuela

hace tiempo dispongan de un instrumento de consulta con el fin de resolver dudas y ampliar sus conocimientos, un diccionario de bolsillo, expresión en desuso, pero que a este autor le entusiasma, o un diccionario de emergencia, si se quiere.

En todo caso, cabe recordar las palabras de Anatole France, en su *La vie littéraire*, "un diccionario es el universo por orden alfabético, es el libro por excelencia, todos los demás están dentro, basta sacarlos".

A. Neira, J. Rúa y A. Flores, *El Madrid futuro según los costumbristas isabelinos*, edición e introducción de Mariano Martín Rodríguez, Ediciones 19, 2021.

Esta obra reúne varios escritos procedentes del reinado de Isabel II (1833-1868) llenos de sabor de época y muy atractivos para quienes intentamos transmitir al alumnado cómo era la vida de entonces y cómo la veían los españoles.

Se describen multitud de anécdotas bien escritas, surgidas de la inspiración de sus autores, además de una notable sátira que apela a la complicitad inteligente del público en la crítica de las costumbres sociales y de los vicios de unos políticos y funcionarios que, en plena época de construcción del Estado liberal, ya apuntaban maneras. Cuadros de costumbres que pretenden imaginar, también, cómo será la España del siglo XX, situando un "árbol de la publicidad" en plena Puerta del Sol de Madrid, eso sí, construido por un empresario catalán.

Una fuente literaria que puede ser utilizada, si así el profesor lo cree conveniente, en el aula, para lograr una clase transversal entre Literatura e Historia.





Apuntes de Historia, Literatura y Medios Audiovisuales

Literatura y medios audiovisuales en la enseñanza de la Historia: un ejemplo práctico en la docencia universitaria

«Les contaré mi vida a los hombres para que ellos me digan quién soy». Esto lo afirmaba el poeta León Felipe en su libro *Ganarás la luz*, escrito en el exilio mexicano en 1943. Se titulaba, precisamente, «¿Quién soy yo?», una pregunta que viaja en el tiempo desde que el hombre es hombre.

El ser humano necesita explicarse a sí mismo y comprender, también, su mundo. Por eso Heidegger lo bautizó como «contador de historias» y el neuropsiquiatra Viktor Frankl, superviviente del campo de exterminio de Auschwitz-Birkenau, lo llamó «animal simbólico en busca de sentido».

Volvamos a León Felipe que, ante la cuestión metafísica, gritaba: «¡Nadie responde! Entonces miramos hacia atrás para ver qué dicen nuestros pasos». Es decir, nos aconseja preguntarle a la Historia, ese arte científico que nos ayuda (o debería) a entender los tiempos que vivimos. Y esto no resulta nada fácil si nos centramos en la Historia contemporánea, tan veloz y cambiante que ha debido buscar nuevas fuentes de conocimiento para explicar qué nos pasa.

¿Cuándo comenzó esa búsqueda? La respuesta no es definitiva, por supuesto, pero podemos apuntar a finales del siglo XIX, momento en el que algunos historiadores se arriesgaron a incorporar nuevas disciplinas a su investigación y a su docencia. Lo hicieron a riesgo de perderse por el camino, apoyándose en primer lugar en la literatura como fuente histórica, pero también –y esta fue la gran novedad– en el cine, arte en movimiento tan útil para hacer la realidad más comprensible.

Un siglo más tarde, finales del XX, una nueva industria revolucionó el mundo del entretenimiento, el videojuego. Su irrupción llega hasta hoy, cuando su expansión global no conoce límites. Por centrarnos en España, en 2021 facturó 1795 millones de euros (Anuario 2021 de la Asociación Española de Videojuegos, AEVI). Por tanto, hablamos de la mayor industria audiovisual de nuestro país al duplicar al cine y la música (270 millones de euros y 589 millones de euros, respectivamente) y la décima a nivel mundial, clasificación liderada por Estados Unidos y China.

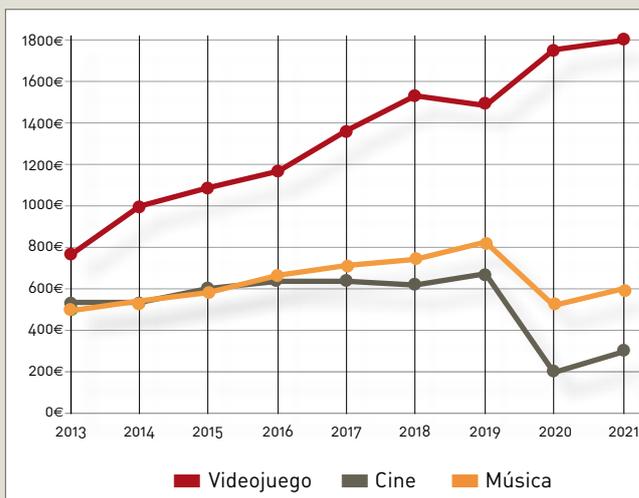
Más allá de las cifras, el videojuego se ha convertido en una herramienta más en la enseñanza de la Historia en colegios y universidades, ya que son cientos los juegos de contenido histórico, el tercer gran grupo temático (junto a los juegos de rol) por detrás de aquellos de acción-aventura y los deportivos.

A lo largo de las últimas décadas, por tanto, la enseñanza de la Historia ha evolucionado, incorporando la literatura, el cine y los videojuegos —estos, ciertamente, en menor medida, pero de modo creciente— al grupo de recursos didácticos. Un paso más nos llega de la mano de las grabaciones de radio en línea (*podcasts*) o, incluso, de la música, empleada esta última con profusión en Historia cultural.

¿Han mejorado las cosas con el uso de estas herramientas? Sin duda, porque cuando un discente lee una novela, ve una película o utiliza un videojuego permite al profesor definir de modo más dinámico cuatro aspectos clave de su enseñanza: el diseño de su docencia, la exposición temática, la participación individual o en grupo del alumnado y la evaluación de los resultados.

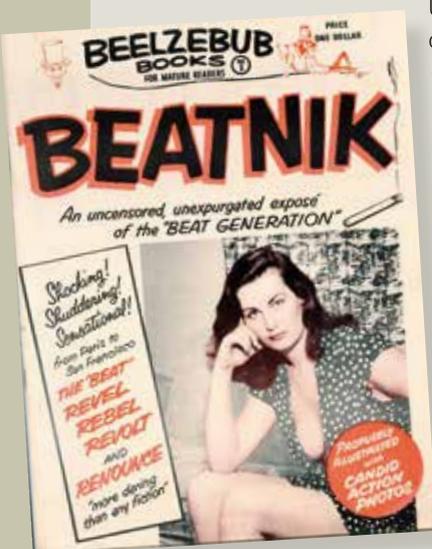
¿Qué ventajas tiene esto? Por un lado, descubrir capacidades cognitivas del alumno (capacidades de atención, lingüísticas, deductivas, etcétera), así como las habilidades didácticas de los docentes. También, evolucionar desde un modelo educativo exclusivamente memorístico a otro que conjuge la ne-

Facturación en España de la industria del videojuego comparada con la del cine y la de la música



cesaria memorización con un paradigma basado en competencias, resolución de problemas o formación de habilidades blandas (pensamiento crítico, liderazgo, creatividad...), tanto dentro como fuera del aula. Todo ello incorporando el uso de la memoria porque, como bien dice Gregorio Luri: «la memoria no es otra cosa que el residuo que deja una experiencia al pasar. Si no hay residuo, no hay aprendizaje».

Una experiencia real en el aula: la Generación Beat... y algo más



Una vez explicado el marco conceptual, paso a explicar un ejemplo real sobre la utilización de la literatura, el cine, la música y los videojuegos. Lo he utilizado con notable éxito para explicar el nacimiento y desarrollo de la contracultura en la segunda mitad del siglo XX, con particular atención a la Generación Beat estadounidense de la década de los cincuenta.

Se trata de un tema de la asignatura obligatoria *Historia y cultura del mundo contemporáneo* del grado de Comunicación Audiovisual

de la Universidad de Alcalá, al que asisten unos cincuenta estudiantes de primer año. El contenido de la misma supone sesenta horas presenciales y otras noventa de trabajo individual y grupal del alumnado.

La asignatura supone un recorrido histórico por la cultura occidental del siglo XX diferenciando tres niveles:

1) el análisis de sus presupuestos teóricos **2)** el estudio de creaciones culturales materiales (arte, literatura, tecnología, cine, música...) y **3)** el debate sobre los valores de cada sociedad en cada momento (no es lo mismo la Alemania nazi que los Estados Unidos de la segregación racial), así como su evolución del tiempo. ¿Cuál es el objetivo? Entender los desafíos del mundo actual a partir de la explicación de contextos históricos y la observación crítica de la sociedad actual.

En el temario aparecen asuntos ineludibles para comprender el siglo XX, como el pacifismo, la crisis del capitalismo, el totalitarismo o el terrorismo.

El caso que nos ocupa es el tema titulado «El estallido de la contracultura» (causas, desarrollo, influencias y desaparición/mutación). Se trata de un término complejo, lo que añade dificultad a la explicación, pero que permite abrir un abanico amplio de prácticas —ya sean los tradicionales debates, comentarios de texto o lectura de una novela o

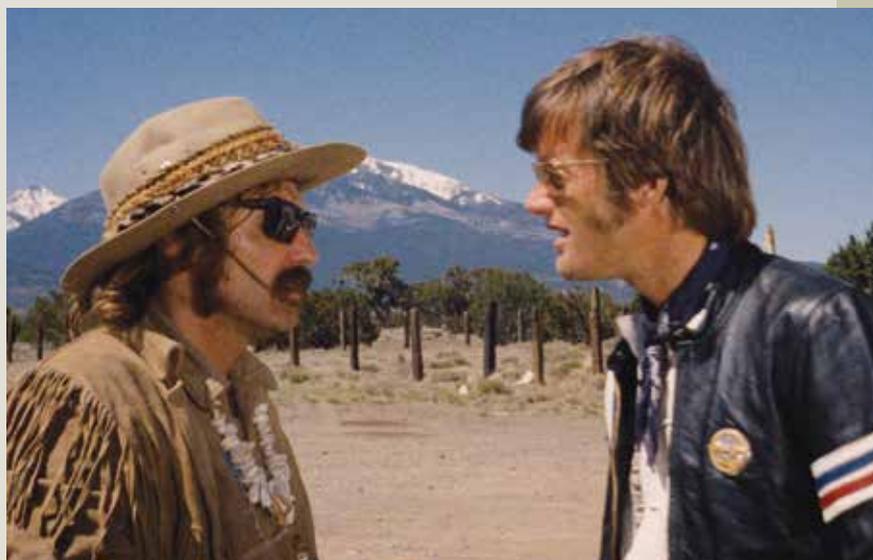
la utilización de videojuegos y la audición de la música de la etapa estudiada.

Los materiales empleados son: **A)** la película *Easy Rider*, dirigida por Dennis Hopper en 1969, **B)** la novela *En la carretera*, de Jack Kerouac, **C)** la canción *Born To Be Wild*, de Steppenwolf y **D)** el videojuego *Carretera 96*, del desarrollador DigixArt y disponible en Nintendo Switch, PC, PS5 y Xbox One y Series. Como lecturas complementarias, el ensayo *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*, de Theodore Roszak (Kairós, 2010), texto de referencia sobre la contracultura, y *Personajes secundarios. Memoria beat* (Libros del Asteroide, 2008) de Joyce Johnson, musa de dicha generación.



La hipótesis de partida es la consideración de la contracultura como un fenómeno poliédrico, misterioso e incluso excitante, nacido en plena expansión de la cultura de masas y del apogeo tecnocrático. Este planteamiento capta el interés del público desde el primer momento, ya que la generación de la contracultura exploró todas las dimensiones del ser humano (incluidas las más espirituales), definiéndose a través del antidogmatismo, la libertad sexual, la música jazz y rock y el uso de la droga, ya fuera como simple huida de la realidad o puerta de entrada a la expansión mental.

Por supuesto, los alumnos saben que esto no es la primera vez que ocurre (también dedicados un tiempo a precedentes como la bohemia del siglo XIX o el vanguardismo de principios del XX, ambos estudiados en Bachillerato, al menos, en teoría), pero sí descubren algo totalmente nuevo: ya no son los marginados los que quieren revolucionar el contexto cultural, sino que ahora son los hijos privilegiados de la burguesía. Es





Apuntes de Historia, Literatura y Medios Audiovisuales

decir, jóvenes de hace medio siglo, pero con los que pueden identificarse sin mayores problemas.

Esta aproximación suscita debates apasionados, ya que los estudiantes deben exponer en clase diferentes temas asignados (por ejemplo, la influencia del jazz en la contracultura). Todo ello a partir de textos de *En el camino*, escenas de *Easy Rider* o de *Carretera 96*. Así, por ejemplo, analizamos fragmentos del citado libro como el siguiente:



Pero entonces bailaban por las calles como peonzas enloquecidas, y yo vacilaba tras ellos como he estado haciendo toda mi vida, mientras sigo a la gente que me interesa, porque la única gente que me interesa es la que está loca, la gente que está loca por vivir, loca por hablar, loca por salvarse, con ganas de todo al mismo tiempo, la gente que nunca bosteza ni habla de lugares comunes, sino que arde, arde como fabulosos cohetes amarillos explotando igual que arañas entre las estrellas.

A partir de párrafos como este, se estudia el desarraigo existencial de la juventud o la búsqueda de la realización personal, con los riesgos que esto supone. ¿O acaso no hay riesgos y todo es fruto de autocontrol mental? Esta es una pregunta tipo en las prácticas sobre textos históricos, cuestión que enciende el debate con bastante rapidez.

Tal enfoque se compara con algunas escenas de *Easy Rider* que contradicen o refuerzan el texto anterior. Por ejemplo, la conversación nocturna sobre la relación libertad, autenticidad y miedo entre Jack Nicholson, el abogado que sacó de la cárcel a los dos moteros protagonistas y luego se unió a ellos, y Dennis Hopper, el hippie desclasado:

No les dais miedo vosotros, les da miedo lo que vosotros representáis para ellos [...] representáis la libertad y es muy difícil ser libre cuando te compran y te venden en el mercado. Pero no se te ocurra decirles que ellos no son



libres porque entonces se dedicarán a matar y a mutilar para demostrar que lo son. Sí, están todo día dale que dale y dale que dale con la libertad individual, pero si ven un individuo libre, se cagan de miedo. Y ese miedo les hace peligrosos.

Por lo que respecta al videojuego, *Carretera 96* se ambienta en un estado autoritario al que se opone un grupo de veinetañeros que luchan por la libertad. El jugador puede ayudar a esos jóvenes a escapar hacia la libertad, unirse a ellos o traicionarlos.

El juego se centra en el viaje por carretera en sí mismo (como *En el camino*), ya que los rebeldes se apartan de sus vidas anteriores (sumisas, previsibles) para ser libres.

Carretera 96 resume muy bien esa sensación de rebelión adolescente, y conocer a otros posibles fugitivos ayuda al jugador a sentirse parte de un movimiento mucho más amplio.

Una vez en clase, los alumnos deben poner en común qué personaje han elegido y por qué, las decisiones que han tomado y las alternativas desechadas, conectándolas con el tema de estudio: la contracultura y sus valores de fondo.

Finalmente, vemos el vídeo *Born To Be Wild* –de la banda sonora de *Easy Rider*–, previamente traducido por un estudiante. La letra sirve para iniciar un debate equivalente al de las fuentes citadas (literatura, cine, videojuego), permitiendo cerrar un tema que comenzó con tres sesiones magistrales teóricas de sesenta minutos cada una.

En síntesis, la conjunción de teoría y práctica se ve muy reforzada por la inclusión fuentes históricas audiovisuales y narrativas. Esto consigue atraer la atención de los alumnos y los predispone al estudio personal, en el que la memorización cumple un papel esencial, pero apoyada en una enseñanza práctica, variada, comprensiva y en la medida de lo posible adaptada a las inquietudes de la generación actual. ■

Ignacio Uría Rodríguez





La expulsión de los moriscos ¿evitable o inevitable?



Fuente. *Trachtenbuch* des Christoph Weiditz, Germanisches Nationalmuseum Nürnberg, Hs. 22474. Bl. Danza morisca.

Uno de los principales retos que se plantea la enseñanza presente es el de tratar de aprovechar todas las herramientas a su alcance para poder llegar al alumno y facilitar su aprendizaje. En este sentido, en la actualidad, la literatura, el cine, el arte e incluso los videojuegos se plantean como alternativas muy viables a la enseñanza más tradicional. Si bien es cierto que todavía generan reticencias para su utilización en las aulas, es incuestionable el potencial que tienen todas estas herramientas si son bien gestionadas por el docente. En este artículo se plantea la utilización y estudio de fuentes literarias para el estudio de la Historia Moderna. En concreto, se trata de profundizar, a través de la literatura, sobre uno de los aspectos que más atraen a los estudiantes sobre este periodo de la Historia, como es el de la convivencia, admiración o el rechazo que algunas minorías como la de los moriscos generarían en todos los estamentos de la España cristiana del siglo XVI. Si bien es cierto que la literatura como fuente documental puede ser puesta en cuestión, por no ser el objetivo del autor dar un testimonio veraz de lo que acontece, sí que puede analizarse para encontrar algunos de los rasgos con los que los autores caracterizarían a los moriscos.

En Castilla, la pragmática de 17 de febrero de 1502 no dejaba alternativa a los mudéjares, musulmanes que vivían en los territorios de Castilla, que debían aceptar la conversión forzosa a través del sacramento del bautismo, pasando a ser conocidos como cristianos nuevos de moros o moriscos. A partir de esta fecha y tras las conversiones forzosas en los reinos de Aragón de 1526, hasta su expulsión definitiva en el año de 1609, esta minoría de españoles sería mirada con recelo por los cristianos viejos, ante las dudas que habían generado sus conversiones y la sospecha sobre el mantenimiento que de su antigua fe ejercían. Estos sucesos históricos tendrían su reflejo en la literatura de la época.

Para poder trabajar con los estudiantes, se planteará un marco teórico que ayude a entender la visión que los historiadores han tenido sobre el problema morisco en España. Po-

demostramos situar la realidad social de los moriscos españoles en función de dos visiones representadas en la literatura y que ocupan lugares distintos que se moverían entre la *maurofilia* y la *maurofobia*. La historiografía ha trabajado sobre estas fuentes literarias en un intento de responder a la cuestión sobre qué era ser morisco en la España de Carlos I, Felipe II o Felipe III. Estas dos visiones estarían representadas por Francisco Márquez de Villanueva, que trabajaría sobre la literatura del Siglo de Oro, de la que extrae conclusiones en las que rechazaría una total animadversión de los españoles hacia los moriscos, defendiendo la idea de que no era una comunidad inasimilable por la sociedad cristiana o la inverosimilitud del complot morisco, teorizando que la expulsión definitiva de esta comunidad se podría haber evitado. Desde la otra orilla, Álvaro Galmés de Fuentes, estudioso de la literatura aljamiada, rechazaría las propuestas de Francisco Márquez de Villanueva al considerar que obviaba las fuentes oficiales, especialmente las inquisitoriales, defendiendo la teoría de que la minoría morisca era inasimilable por conservar sus tradiciones y antiguas costumbres islámicas. Para Álvaro Galmés de Fuentes, las fuentes utilizadas para su estudio demostrarían que, bajo la guía de los intelectuales, esta comunidad mantenía sus prácticas religiosas, de ahí que los moriscos, según Galmés de Fuentes, conformasen una comunidad sin fisuras que practicaba su antigua fe y, como resultado de esta asimilación, serían los fracasos de las políticas de evangelización llevadas a cabo





Apuntes de Historia, Literatura y Medios Audiovisuales



Fuente: *La expulsión de los moriscos* [c 1627] Vicente Carducho [Italia, c 1576-78 - 1638, España] Col. Museo del Prado, Madrid.

desde su bautismo forzoso hasta la definitiva expulsión. Otra vía se abría sobre el trabajo de Bernard Vincent, *El río Morisco*, en el que ponía en duda estas visiones al considerar que ambas obviaban la escasa homogeneidad de esta comunidad, en la que había que diferenciar entre los moriscos ricos, pobres, urbanos, rurales, los moriscos de Ávila o Arévalo que desconocían la lengua árabe o los moriscos de Gandía que no hablaban otra. A partir de este marco se planteará a los alumnos la inevitabilidad o no de su expulsión y que nos puede aportar la literatura sobre esta cuestión.

Para ello, se proporcionará a los estudiantes fragmentos pertenecientes a distintas obras de la literatura del Siglo de Oro con los que deberán trabajar profundizando en aquellas cuestiones que se ciñan al marco teórico planteado. Para la primera de las cuestiones se aprovecharán las huellas documentales que aparecen recogidas sobre los moriscos en la *Novela Morisca* del siglo XVI. En este caso, se propondrá al alumno trabajar en el análisis de varios fragmentos del texto recogido en la obra de Mateo Alemán, *La vida de Guzmán de Alfarache*, más concretamente sobre la historia de amor y cautiverio de *Ozmin y Daraja*. Todos los fragmentos pertenecen a *La primera parte de la vida de Guzmán de Alfarache*, compuesta por Mateo Alemán.

El objetivo del estudio de estos fragmentos seleccionados es que el alumno puede hacerse una idea de varias cuestiones que debe interpretar. Por ejemplo:

- De los distintos extractos sociales en los que podemos insertar a los cristianos nuevos de moros:

"Daraja, ya dije quién era su padre. Su madre fue sobrina, hija de hermana de Boabdil Rey de aquella ciudad, que había tratado el casamiento. Y Ozmin primo hermano de Mahomet Rey (que llamaron chiquito) de Granada. Esa doncella [Daraja] tenían sus padres desposada con un caballero moro de Granada, cuyo nombre era Ozmin. Sus capacidades muy conformes a las de Daraja, mancebo, rico, galán, discreto (...)".

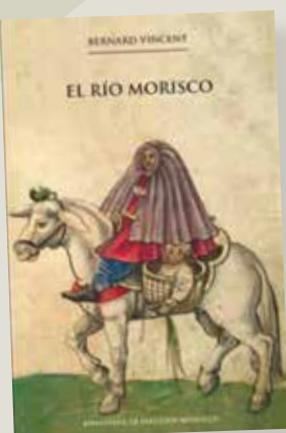
- De la integración de esta minoría en los reinos peninsulares, ya que su conocimiento de la lengua española les podía hacer pasar como buenos cristianos.

"[Ozmin] Tan diestro estaba en la lengua Española, como si en el reino de Castilla se criara y hubiera nacido en ella. Cosa digna de alabar de mozos virtuosos y gloria de padres, que en varias lenguas y nobles ejercicios ocupan sus hijos.

[Daraja] Tan diestramente hablaba castellano que con dificultad se le conociera no ser cristiana vieja, pues entre las más ladinas pudiera pasar por una de ellas".

- De los intentos de asimilación de estas familias que se inician desde las primeras conversiones forzosas, el pasaje en el que la reina ordena que Daraja sea vestida a la castellana:

"[Ozmin] Tan diestro estaba en la lengua Española, como si en el reino de Castilla se criara y hubiera nacido en ella.



Cosa digna de alabar de mozos virtuosos y gloria de padres, que en varias lenguas y nobles ejercicios ocupan sus hijos. (Daraja) Tan diestramente hablaba castellano que *con dificultad se le conociera no ser cristiana vieja*, pues entre las más ladinas pudiera pasar por una de ellas”.

▶ De los intentos de asimilación de estas familias que se inician desde las primeras conversiones forzosas, por ejemplo, el pasaje en el que la reina ordena que Daraja sea vestida a la castellana:

“Con el deseo que fuese cristiana, para disponerla poco a poco, sin violencia, con apacibles medios”.

▶ Sobre el comportamiento que los moros, como Ozmin, habían tenido con los cristianos, planteándose aquí la diferencia con la que serían tratados sus descendientes:

“Este es mi esposo (si tal puedo llamarle), se crio siendo como de seis o siete años con otro niño cristiano cautivo y de su misma edad, que para su servicio y entretenimiento compraron sus padres. Andaban siempre juntos, jugaban juntos, juntos comían y juntos dormían de ordinario, por lo mucho que se amaban (ved si eran prendas de amistad las que he referido), así lo amaba mi esposo, como su igual o deudo suyo fuera”.

▶ La otra orilla de esta cuestión será abordada por los alumnos desde algunos de los ejemplos que se trasladarán al alumno para su análisis y exposición como el fragmento del *Coloquio de los perros* de Miguel de Cervantes, en el que el autor, a través de Berganza, expresa unas ideas que podrían representar una visión idealizada de los moriscos como uno de los grandes males de la España cristiana. Citamos *El coloquio de los perros*, edición de Florencio Sevilla Arroyo, fol.268 v.

“¡Oh cuántas y cuáles cosas te pudiera decir, Cipión amigo, desta morisca canalla,...! Por maravilla se hallará entre tantos uno que crea derechamente en la sagrada ley cristiana; todo su intento es acuñar y guardar dinero acuñado, y para conseguirle, trabajan y no comen; en entrando un real en su poder, como no sea sencillo, le condenan a cárcel perpetua y a oscuridad eterna; de modo que, ganando siempre y gastando nunca, llegan y amontonan la mayor cantidad de dinero que hay en España... Entre ellos no hay castidad ni entran en religión ellos y ellas; todos se casan, todos multiplican...No los consume la guerra, róbannos a pie quedo, y con los frutos de nuestras heredades, que nos revenden, se hacen ricos” (349-50).

Otra de las obras en las que se representa esta visión negativa sobre

Fuente. Serie, *La expulsión de los moriscos*, 1612-1613. Embarque de los moriscos en el grao de Valencia de Pere Oromig.

el comportamiento y la realidad de los moriscos es la de la *Pícara Justina*, donde aparecen varias referencias a una hiliandera morisca que practicaba la disimulación que los alfaquíes propugnaban.

“Yo creo en Dios, pero que ella creía en él, créalo otro. Cuando se persignaba, no había cruces, sino tres mamonas en la cara, como quien espanta niños, y cuando llegaba al pecho, hacía un garabato y dábbase un golpecito con el dedo pulgar en el estómago (...) No niego que pueda haber y haya muchos moriscos cristianos, más cosa notable es que quieran casarse con cristianos viejos (...) Una sola vez la vi ir a misa, y mientras estaban



alzando, se echó de hinojos sobre la tierra, y todo más el resto de la misa estuvo tosiendo (...) Si no me tuviera Dios de su mano yo hubiera caído en tentación de rogarla que , pues había tanto de nigromancia, me resucitase a mi padre (...) Con todo eso, por el bien que me hacía, estaba con ella en paz, no siendo jamás autora de sus ensayos. No denuncié de ella porque, como ignorante, se me escapó la obligación que yo tenía de decirlo a los señores inquisidores, y si la hice bien, fue por la natural obligación que tiene cada cual a querer bien a quien le hace bien. Estábamos como madre e hija, y, aunque me quería bien la diabla de la vieja, con todo eso, ni por amores que la decía, ni servicios que la hacía, jamás pude conquistar la bolsa, porque cuando yo pensaba la cosa, ya ella iba dos leguas adelante” (Extracto de la obra *Libro de entretenimiento de La pícara Justina* compuesto por Francisco de Úbeda).

Comparar estas dos perspectivas abordadas por la literatura permitirá al alumno profundizar en las dos visiones que representan la posible asimilación de esta minoría en función de su relación con los cristianos viejos. ■

David Cano López

Bibliografía

- CARO BAROJA, J., (1995), *Los moriscos del Reino de Granada*, Madrid, Istmo.
- DELUMEAU, J., (1989), *El miedo en Occidente: siglos XIV-XVIII*, Madrid, Taurus.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A; VINCENT B., (1985), *Historia de los moriscos: vida y tragedia de una minoría*. Madrid, Alianza Editorial.
- GALMÉS DE FUENTES, Á., (1993), *Los moriscos, desde su misma orilla*, Instituto Egipcio de Estudios Islámicos en Madrid.
- MÁRQUEZ VILLANUEVA, F., (1991), *El problema morisco desde otras laderas*, Libertarias.
- TZVETAN, T., (2004), *El miedo a los bárbaros. Más allá del choque de civilizaciones*, Barcelona, Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.



LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL A TRAVÉS DE *Sin novedad en el frente*

ERICH MARÍA REMARQUE, seudónimo del escritor alemán Erich Paul Remark (1898-1970) escribió su máxima obra literaria y novela antibélica, *Sin novedad en el frente* (1929), donde plasmó parte de su experiencia personal en la Gran Guerra, cuando fue enviado al frente occidental en 1917. Tras ser herido, fue enviado al hospital militar en Duisburg, donde comenzó a escribir su primera novela *Acerca de la Guerra*, como llamó a los textos resultantes en ese momento. De ahí surgieron tres volúmenes, *Sin novedad en el frente*, *El camino de regreso* y *Los tres camaradas*. En todas ellas describió con gran claridad y cálida compasión el sufrimiento provocado por la guerra en la generación de hombres que tuvieron que asumirla. Si bien la primera novela narra, desde el punto de vista del soldado Paul Bäumer, el destino de un grupo de soldados alemanes en el frente francés, las dos siguientes, con otros narradores, evidenciaron lo que significó para aquellos jóvenes volver de la guerra e intentar reconstruir sus vidas en una Alemania de posguerra en ruinas, donde todo había mutado y donde el conflicto había marcado la vida de toda la población, estuviera en vanguardia o en retaguardia. Su contenido realista y pacifista, su llamada a la concordia, su crítica a ciertos oficiales alemanes, llevaron a que su obra fuera calificada negativamente por los nazis, que no dudaron en añadirlas a las que fueron quemadas en hogueras públicas en 1933.



Su novela fue llevada al cine, producida por Universal Pictures, y dirigida por Lewis Milestone, en un momento en que la cinematografía norteamericana ofreció un vuelco a la imagen que había proporcionado de los alemanes. Si durante la Primera Guerra Mundial, Hollywood había colaborado con el esfuerzo bélico mediante films de propaganda y presentación del mundo germano como algo abominable, cruel y sádico, *Sin novedad en el frente* (1930) presentaba a los solda-

dos alemanes como hombres de carne y hueso, con sentimientos, con temores y miedos, con camaradería y tristeza. Esa variación de la imagen de lo alemán fue importante en el mundo de posguerra hasta la llegada de Hitler al poder. En 1979 se filmó otra versión para televisión, pero que

fue también divulgada como película de sala comercial, dirigida por Delbert Mann. Ambas han sido editadas en formato dvd o están colgadas en youtube por lo que pueden ser utilizados por el profesor de Historia en el aula.

Selección de textos e imágenes

Utilizamos la edición de Narrativas Edhasa, 2014, a la hora de proponer una selección de textos que puedan ser combinados con determinado metraje de los films, para establecer una comparación, tanto entre las dos fuentes como entre ellas y la materia analizada en clase.

“Kantorek era nuestro maestro, un hombre severo y menudo, con levita gris y rostro afilado (...). En la clase de gimnasia, Kantorek no paró de soltarnos discursos hasta que la clase entera, bajo su mando, fuimos a la Comandancia del distrito para alistarnos. Aún le veo ante mí, preguntándonos



con los ojos relampagueantes tras los cristales de las gafas y la voz conmovida:

-Iréis, ¿verdad, compañeros?

Estos maestros a menudo llevan el sentimentalismo en el bolsillo del chaleco, listo para utilizar durante horas. Pero entonces no sabíamos nada de eso.

De hecho, uno de nosotros dudaba y no quería alistarse. Ese fue Josef Behm, un chico gordo y buenazo. Pero luego se dejó convencer; no podía hacer otra cosa. Quizás algunos otros pensaban como él, pero nadie podía confesarlo, porque en aquel tiempo incluso los propios padres te echaban fácilmente en cara la palabra "cobarde". Porque nadie sospechaba en lo más mínimo lo que iba a suceder. En realidad los más razonables eran la gente sencilla y pobre; enseguida consideraron la guerra como una desgracia, mientras que la gente acomodada no cabía en sí de alegría, aunque precisamente ellos hubieran podido proveer las consecuencias mucho antes.

Kaczinsky dice que eso es debido a la educación, que nos vuelve estúpidos (...) Precisamente Behm fue uno de los primeros en caer. Recibió un balazo en los ojos durante el combate y lo dejamos atrás, dándole por muerto. No pudimos recogerle porque tuvimos que retroceder precipitadamente (pp. 17-18)".

En el film de 1930, la cámara atraviesa un desfile de tropas que van al frente en 1914 y los comentarios de los lugareños hasta llegar al interior de la clase donde el maestro arenga a sus discípulos para que se alistén. El guionista le concedió una gran importancia a esta escena, ya que, efectivamente, tanto en Alemania como en Francia los profesores llegaron a ser importantes propagandistas de la recluta. El alumnado puede comparar el texto de la novela con la puesta en escena realizada en los filmes, muy significativa para explicar al inicial entusiasmo popular por la guerra que no se repetiría en 1939

cuando estallara la Segunda Guerra Mundial. En el film de 1979 también existe la escena de la escuela, aunque se trata más bien de un recuerdo de Paul Bäumer, que se encuentra en las trincheras, siendo a mi modo de ver más suave en su crítica al profesorado. Si volvemos a la novela, los soldados encuentran en un veterano, al que llaman Kat por su diminutivo, un auténtico padre que trata de enseñarles a sobrevivir en el frente. Y es que el enemigo no solo es el francés sino el hambre, el frío, el miedo y la sensación de desamparo.

"Kaczinsky es insustituible porque está dotado de un sexto sentido. Existen tipos así en todas partes, pero al principio nadie se da cuenta. En cada compañía hay uno o dos. Kaczinsky es el más pícaro que conozco. Creo que es zapatero, pero eso no viene al caso, porque sabe hacer un poco de todo. Resulta útil ser amigo suyo. Kropp y yo lo somos, y en parte también Haie Westhus. Haie es más bien el órgano ejecutor, porque trabaja bajo las órdenes de Kat cuando es preciso resolver alguna cuestión a puñetazos. (...) Llegamos de noche a un pueblo completamente desconocido, un lugar triste y solitario, donde se ve enseguida que ha sido saqueado hasta los cimientos (...) No tenemos mantas para poner debajo, las nuestras las necesitamos para cubrirnos. La lona de las tiendas es demasiado delgada. Kat observa la situación y le dice a Haie:

-Ven conmigo.

Se adentran en el pueblo completamente desconocido. Al cabo de media hora vuelven con los brazos llenos de paja. Kat ha encontrado una caballeriza llena de paja. Ahora podríamos dormir calientes, si no fuera por el hambre terrible que sentíamos. (...) Estamos ya adormecidos cuando de improviso se abre la puerta y aparece Kat. Me parece un sueño: lleva dos panes bajo el brazo y en la mano una bolsa manchada de sangre con carne de caballo.

Al artillero se le cae la pipa de la boca. Toca el pan.

-Es pan auténtico, y todavía está caliente. (pp. 34-36)"

En el film de 1930, Kat aparece desde la llegada al frente del grupo de soldados jóvenes protagonistas de la novela, ensegui-





Apuntes de Historia, Literatura y Medios Audiovisuales



da busca refugio y carne para ayudarles. En el de 1979 su camaradería se advierte sobre todo en sus avisos para refugiarse ante los bombardeos y e incendios.

Más adelante en ambos films, se observa como Paul Bäumer tiene un permiso y se vuelve a su pueblo a pasar unos días. En el film de 1929 se enfrenta con dureza al maestro que se encuentra, nuevamente, arengando a sus alumnos para que se alistén y él, en cambio, les describe la realidad de las trincheras. En el de 1979, Paul se entrevista con su maestro, que le pide que comunique a sus compañeros que se siente orgulloso de ellos, aunque, paradójicamente, no se acuerda de algunos. Se queja el maestro de que la nueva juventud no quiere o no tiene espíritu bélico, a lo que Paul replica con ironía que "no son la juventud de hierro", tal y como les definió al comenzar la guerra.

El frente cambia la vida de los soldados. En el film de 1930, Paul no aguanta la conversación con otros vecinos del pueblo que se enzarzan discutiendo inútilmente si el ejército debe atacar Francia o Rusia y por dónde, abandonando la reunión. También se repite la escena en la película de 1979, ironizando sobre la absoluta ignorancia familiar de cómo viven y sienten los soldados. Paul concluiría que sus únicos amigos son ya sus compañeros de trincheras, sintiendo necesidad de volver a "su verdadero hogar", por lo que retorna al frente. Puede trabajarse y compararse esos cambios de carácter con el siguiente texto de la novela:

"El frente es una jaula en la que uno debe esperar, nervioso, lo que sucederá. Nos hallamos bajo la trayectoria de las granadas y vivimos en la tensión de la incertidumbre. El azar planea sobre nuestras cabezas. Cuando llega un obús, lo más que puedo hacer es agacharme; no puedo saber dónde caerá, ni puedo cambiar ese hecho. Ese azar nos vuelve indiferentes. (...) Del mismo modo casual en que resulto herido, conservo la vida. En un refugio a prueba de bombas pueden destrozarme y, en campo abierto, puedo sobrevivir a los bombardeos sin ser herido durante diez horas. Cada soldado permanece con vida gracias al azar. Y todo soldado cree y confía en el azar (pp. 75-76)".

El profesor puede plantear, tras su lectura una comparación con escenas de ambas películas, donde se aprecia la vida en el frente y los ataques de los Aliados. Y plantear cuestiones cómo ¿por qué eran tan importantes los bombardeos? ¿Es que no hay

guerra de movimientos? ¿el bombardeo tiene relación con la guerra de desgaste? ¿Qué ejemplos pueden hallarse de campañas bélicas durante la Primera Guerra Mundial que se basaron en bombardear "durante diez horas" como dice el texto?

El film de 1979 recrea al comienzo la lucha entre trincheras con un ataque francés a las líneas alemanas para retirarse a las suyas ante el contrataque alemán que intenta llegar a las trincheras enemigas pero que, al final, no tiene más remedio que volver a las suyas. El profesor puede invitar a los estudiantes a debatir sobre el significado de esta escena ¿qué se quiere transmitir al espectador? Al igual que en otras donde, más adelante, la cámara enfoca la abundancia de ratas alrededor de los cadáveres, los intentos de cazarla con pan, la utilización de gases y la importancia de las caretas, los carros con féretros para los futuros caídos, la utilización de la pala en vez de la bayoneta, etc.

El final de la novela, ambientado en el otoño de 1918, también puede servir para compararlo con el de las películas, diferente hasta cierto punto, lo cual puede ser analizado por el alumnado a partir de un guión ofrecido por el profesor o por medio de una "lluvia de ideas".

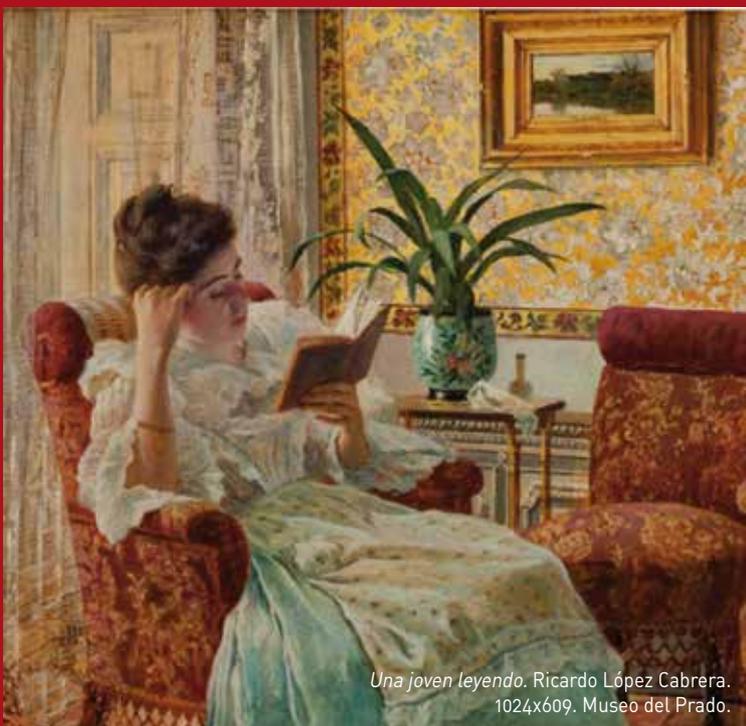
"Estamos en otoño. Ya no quedan muchos veteranos entre nosotros. Soy el último de los siete jóvenes de nuestra clase. Todos hablan de paz y de armisticio. Todos esperan. Si vuelven a desengaños, se hundirán. Las esperanzas son demasiado grandes, no las abandonarán sin estallar. Si no llega la paz, llegará la rebelión.

Me conceden catorce días de reposo porque he respirado un poco de gas. Paso el día sentado al sol en un pequeño jardín. El armisticio llegará muy pronto, estoy seguro. Entonces podremos regresar a casa. Si hubiéramos regresado a casa en 1916, el dolor que habíamos experimentado hubiera desatado una tormenta. Pero ahora estamos agotados, deshechos, calcinados, sin raíces y sin esperanza. Ya no podremos encontrar el camino que nos conduzca a nosotros mismos. (...)

Cayó en octubre de 1918, un día tan tranquilo, tan inactivo en el frente, que el comunicado oficial se limitó a decir que no había novedad en el frente. Cayó boca abajo y quedó como dormido sobre la tierra. Al darle la vuelta pudieron ver que no debió de sufrir mucho. Su rostro guardaba una expresión tan serena que parecía satisfecho de que las cosas hubieran ocurrido así. (pp. 199-200)". ■

Antonio Manuel Moral Roncal y Concha Escrig Ferrando





Una joven leyendo. Ricardo López Cabrera. 1024x609. Museo del Prado.

La mujer en el siglo XVIII español a través del ensayo: una propuesta para Educación Secundaria

El siglo XVIII español se aborda, después de los cambios producidos por la reforma educativa de la LOMLOE, en Tercero de ESO. Pues bien, en este artículo queremos aportar una propuesta de ejercicio de lectura y debate para abordar la cuestión de la mujer en ese momento histórico a través del ensayo, como género literario, y que tanto se desarrolló en aquella centuria.

Debemos recordar que el ensayo es un género literario escrito en prosa, de extensión variable, en el que su autor reflexiona sobre uno o varios temas, haciéndonos partícipes de su punto de vista. Estas características nos parecen muy adecuadas para el trabajo didáctico porque en el ensayo se plantean ideas, en este caso de la Ilustración, que permiten aprender de la mano, es decir, directamente, de sus protagonistas.

Pero, además, en el Siglo de las Luces los ilustrados entendieron que este género era el más adecuado para poder difundir sus ideas, aunque también emplearon otros como el

teatro. En consecuencia, el ensayo adquirió un profundo significado didáctico. Nosotros pretendemos recuperar ese sentido en el aula del siglo XXI. El propio hecho de elegir este medio para conocer ideas fundamentales de la Ilustración española sobre la mujer debería ser interpretado de esa manera tanto por el profesor como por los alumnos. Sería como si el aula se transformase en un salón dieciochesco donde se leen obras y se debaten las ideas en ellas contenidas, todo en un ambiente que aunaba la cultura con la sociabilidad. Puede ser sugerente que, de alguna manera, y en coordinación con otros profesores o departamentos didácticos, pudiera transformarse el espacio del aula, aunque fuera de manera sencilla, en uno de esos salones de aquella época, ya fuera privado, ya de una Real Sociedad Económica de Amigos del País, ¿la Matritense, por ejemplo, por ser el escenario de un intenso debate sobre la mujer? Aquí lo dejamos para aquellos profesores que quisieran desarrollar esta creatividad, digamos que complementaria. El nivel en el que nos encontramos, es decir, Tercero de ESO, puede ser hasta casi ideal para este ejercicio creativo.

Como es sabido, el siglo ilustrado planteó como un tema a debatir la posición de la mujer, su papel en la sociedad, educación y trabajo. Ahora podían ser útiles no sólo como madres y esposas ejemplares, como el pensamiento más clásico y religioso había enseñado secularmente, sino como trabajadoras en determinados sectores productivos, eso sí, sin olvidar tampoco el distinto origen social femenino, ya que las aristócratas y burguesas debían colaborar en la creación de una nueva élite al servicio del Estado, asumiendo tareas de cierta responsabilidad en el área de la beneficencia, sector en el que el despotismo ilustrado deseaba intervenir frente al secular monopolio eclesiástico, mientras que las mujeres más humildes podían ser instruidas en el trabajo textil que se consideraba acorde con lo que en aquella época y durante mucho tiempo se asimiló a la condición femenina.

Buena prueba de este cambio en el nivel social superior fue la creación de la Junta de Señoras de Honor y Mérito en la Real Sociedad Económica Matritense, después de un intenso debate sobre el papel de las mujeres. Esta Junta tuvo importantes responsabilidades en tareas del fomento del trabajo femenino y de la atención de los expósitos, con notable éxito de gestión de la Inclusa madrileña. Este experimento, genuinamente ilustrado, se continuó hasta bien avanzada la época liberal. En los ámbitos sociales más humildes, por otro lado, fueron fundamentales las ideas de Campomanes.





Apuntes de Historia, y Medios Audiovisuales

Planteamos un listado de textos que podrían ser leídos y trabajados por los alumnos de Tercero de ESO. Pero no se trata de realizar comentarios de textos a la manera clásica, un método en el que cada día creemos menos en Historia en ninguno de los niveles educativos de Secundaria y Bachillerato porque ha terminado por ser una especie de corsé donde parece que simplemente pretendemos que el alumno clasifique el texto como un valor en sí, además de derivar en una suerte de paráfrasis del mismo, cuando no de mera repetición, además de que el alumno necesita contar con una muy intensa información previa para poder comentar con fundamento un texto.

El trabajo debe ser otro, el que el alumno realice una lectura comprensiva de textos de personajes contemporáneos, a través de fragmentos escogidos, y que entienda las ideas vertidas en los mismos en un contexto determinado, pero huyendo de adaptaciones modernas. Otra cosa muy distinta es que acortemos algunos de ellos por ser muy largos, pero la adaptación a un lenguaje actual adultera los textos, además de que creemos que se peca en exceso de un ejercicio de huida de la forma de escribir en el pasado en aras de la supuesta comprensión de los mismos. Las dificultades que se pudieran presentar en este campo tienen que ser abordadas en clase por el profesor, que debe siempre desempeñar una función de guía, asesoramiento y de estímulo para que el alumno emprenda alguna labor sencilla de investigación empleando obras de referencia, como diccionarios o enciclopedias físicas y/o en formato digital.

La propuesta de textos, con algunas recomendaciones para los profesores, y con el fin de que puedan enmarcarlos, eso sí, sin voluntad exhaustiva, es la siguiente:

1.-"La Defensa de las Mujeres" de Feijoo en el Teatro Crítico Universal. Tomo primero. Discurso sexto. El Discurso en sí es largo por lo que debía ser preparado previamente por el profesor, pero es muy fácil de conseguir en la red, por ejemplo en <https://lenguayliteratura.org/proyectoaula/fejoo-en-defensa-de-las-mujeres/> o <https://www.larramendi.es/es/consulta/registro.do?id=20973>

Este texto puede ser enmarcado por el análisis que hace Ana Garrido Espino de la UAM, con el título "Defensa de las mujeres": el conformismo obligado de Feijoo en la España del siglo XVIII", en *Revista*

Electrónica de Estudios Filológicos, número 22, enero de 2012, y que se puede consultar en la red. Se trata de una sugerencia, pero muy útil por centrarse en el discurso concreto que aquí planteamos.

2.-"El pensador matritense. Discursos críticos sobre todos los asuntos que comprende la sociedad civil", Madrid. 1762-1767, en M.^a Victoria López Cerdón y J. Urbano Martínez Carreras, *Análisis y comentario de textos históricos. II. Edad Moderna y Contemporánea*, Madrid, Alhambra, 1984, págs. 176-178, a cuya obra nos remitimos.

Queremos, en fin, que debe optarse por una fórmula dinámica, basada en la lectura en clase de los textos escogidos, para que el profesor sea guía de un debate que esté previamente preparado a grandes rasgos, pero sin reglas excesivas, como no había en un salón dieciochesco, y donde también los alumnos entiendan que pensaban los ilustrados sobre la mujer.

En todo caso, el método a seguir debe primar la exposición oral y el debate entre los alumnos, especialmente en una cuestión de fuerte interés como es el de la mujer, y en el primer siglo en el que se aborda de forma más exhaustiva, incluso en España, y por su dimensión actual. ■

Eduardo Montagut

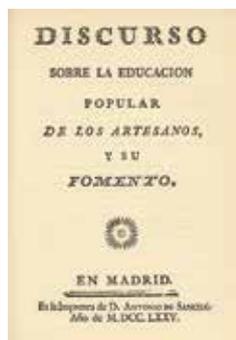
3.- Son sumamente significativos los textos referidos a la polémica en el seno de la Real Sociedad Económica Matritense, a la que aludíamos anteriormente, y que aparecen en el libro de Pilar Fernández Quintanilla, *La mujer ilustrada en la España del siglo 18*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1981. El libro en sí, aún siendo relativamente antiguo, es fundamental porque enmarca bien los textos y la polémica. Si fuera fácil conseguirlo por parte del profesor hasta podría ser recomendable su lectura para los alumnos o, al menos, parte del mismo, como fuente, eso sí, secundaria, dada la voluntad pedagógica de la autora.

4.- Fundamental nos parece trabajar con textos del Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos y su fomento, de Campomanes porque dedicó un capítulo entero a esta cuestión de la mujer, en "De las ocupaciones mujeriles, a beneficio de las artes", ilustrándonos sobre la visión el despotismo ilustrado para el ámbito laboral de la mujer. Este texto tiene la virtud de ofrecernos información sobre la época, pero también porque plantea una política a seguir, muy propio del modelo de abordar las cuestiones por parte de los ilustrados. Existen distintas ediciones de la obra, y también se puede obtener en Cervantes

virtual. Nos parece recomendable para enmarcar el texto y el pensamiento allí vertido acercarnos al trabajo de Antonio E. de Pedro Robles, "Pedro Rodríguez de Campomanes y el discurso sobre la educación popular", en *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo de la Universidad de Cádiz*, (2006), y que se puede consultar en la red.



Retrato de María Josefa de la Soledad, duquesa de Osuna. Francisco de Goya, 1785. Oleo y Lienzo. 104x80 cm. La duquesa de Osuna, prototipo de la Mujer Ilustrada del siglo XVIII.





Nómadas digitales, y con pensamiento crítico. Retos de la incorporación de la tecnología en las aulas



La incorporación de la tecnología en las aulas ha traído consigo importantes cambios en la enseñanza y el aprendizaje, materializados en nuevas oportunidades y ciertos retos que demandan ser atendidos. La búsqueda de un modelo educativo atractivo, eficiente y adaptado a nuestro tiempo sería el punto de partida de iniciativas como el Plan de Acción de Educación Digital (2021- 2027) desarrollado por la Unión Europea, que promueve el uso de la tecnología para una educación inclusiva, accesible y de calidad. Para ello, el citado Plan establece dos líneas de acción principales: Fomentar el desarrollo de un ecosistema digital de alto rendimiento y mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital.

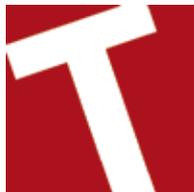
Innovación y creatividad

La integración de la tecnología en el sistema educativo perseguiría, por un lado, la mejora de los conocimientos, habilidades y competencias digitales de los estudiantes, a la vez que se potencie la creatividad, el aprendizaje o el pensamiento crítico. El objetivo sería claro, responder a las necesidades presentes de los estudiantes, con la vista puesta en el futuro, dotándoles de las herramientas pertinentes que les permitan desenvolverse con facilidad en una sociedad cada vez más digitalizada y llena de cambios. «La educación digital no es solamente la integración de dispositivos y herramientas digitales en la enseñanza. Supone una auténtica innovación educa-

Acelerada por la pandemia, la digitalización del sistema educativo sería cada vez más evidente, no obstante, esta no siempre se llevaría a cabo teniendo en cuenta los cambios y adaptaciones que tal proceso demanda. Es aquí donde instrumentos como el Plan Digital de Centro (PDC) resultarían de gran utilidad a la hora de que los centros educativos incorporen y adecuen los medios digitales, de acuerdo a una estrategia que persiga el desarrollo pleno y total del alumnado. Actualmente, tan solo 4 de cada 10 centros contarían con este Plan, según un reciente informe elaborado en el marco del proyecto 'Educación Conectada', impulsado por

BBVA y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Fad). En lo que respecta al mundo universitario, el Plan UniDigital, desarrollado por el Ministerio de Universidades y dotado de un presupuesto de 142,85 millones de euros, trataría de lograr la digitalización del sistema universitario con la vista puesta en 2026. La modernización se centraría en la dotación de recursos técnicos, materiales y humanos pertinentes, la estimulación de la innovación y la transformación digital y el desarrollo de proyectos estratégicos en el ámbito de la innovación. El Plan buscaría incrementar el índice de digitalización del sistema universitario para 2025 en un 10% respecto a 2019.

"La educación digital no es solamente la integración de dispositivos y herramientas digitales en la enseñanza. Supone una auténtica innovación educativa, cuyo objetivo final es el de mejorar el aprendizaje en las aulas"



tiva, cuyo objetivo final es el de mejorar el aprendizaje en las aulas», recogería el informe *Oportunidades y desafíos de la educación digital desde la perspectiva de los centros educativos*, al que anteriormente se hacía referencia. La afirmación invitaría a reflexionar sobre el papel que juega la innovación en este proceso. Y es que si bien, la innovación sería sinónimo de cambio, no todo lo novedoso se consideraría innovador. Para que esto ocurra, el cambio debe basarse en el conocimiento y generar valor. Es por ello, por lo que los y las estudiantes han de percibir estas herramientas como un medio a través del que dar rienda suelta a su creatividad. Despertar su interés es, por tanto, fundamental para garantizar que la integración de la tecnología en el ámbito educativo se realiza de forma exitosa. Un fin, para el que también sería importante implicar a los estudiantes, haciéndoles partícipes de este proceso.

Asociada a la transformación digital, la innovación resultaría ser una pieza clave para hacer frente a las posibles brechas aparejadas a estos cambios. En esa idea de relacionar la innovación con la desigualdad, a finales del pasado año la Fundación Cotec presentaba su *Anuario 2022*, una reflexión acerca de este binomio. «Necesitamos pensar de forma creativa para encontrar nuevas soluciones a viejos problemas. Y necesitamos ser conscientes de los riesgos que conlleva la innovación, además de tomar medidas para prevenirlos o mitigarlos», recoge el Anuario. Poniendo el foco en la tecnología y, particularmente, en la transición digital y en cómo la velocidad a la que acontecerían estos cambios dificultaría cada vez más

La educación ha de avanzar hacia un modelo que refuerce aquellas habilidades propias de la inteligencia humana, a día de hoy inalcanzables para la Inteligencia Artificial

nuestra capacidad de adaptación, desde Cotec destacarían la importancia de sensibilizarnos sobre esta transformación y sus posibles efectos adversos. El objetivo, por tanto, se ha de centrar en integrar las tecnologías, aprovechando sus beneficios, sin dejar a nadie atrás. Para lograrlo, es importante que exista una coordinación entre la Administración, los centros educativos y las propias familias.

Nuevos retos asociados a la Inteligencia Artificial

En noviembre del pasado año la empresa OpenAI presentaba ChatGPT, un modelo de lenguaje basado en Inteligencia Artificial mucho más preciso y coherente que otros sistemas. Aunque el proyecto se encontraría en una fase todavía incipiente, siendo todavía preciso aplicar ciertas mejoras, las posibilidades que ofrecería ChatGPT habrían puesto en alerta a la comunidad educativa. El departamento de Educación de Nueva York era uno de los primeros organismos en reaccionar contra este chatbot, prohibiendo su uso tanto a profesores, como a alumnos, ante el temor a que pueda afectar negativa-

mente en el aprendizaje de estos últimos. Una línea en la que cada vez se mostraría un mayor número de universidades, centros educativos e incluso revistas de corte científico. La destreza que mostraría ChatGPT a la hora de responder a las solicitudes de los usuarios sería tal, que incluso le habría llevado a aprobar exámenes de posgrado de diferentes facultades del mundo o el Médico Interno Residente (MIR) de este año. Es precisamente esta habilidad, la que preocuparía a quienes se oponen a que la herramienta tenga su espacio en el ámbito educativo, ante el temor no solo a que aumente el plagio, sino también a que cada vez sea más compleja su detección. Como respuesta, muchos docentes habrían optado por incorporar detectores de texto de Inteligencia Artificial para evaluar pruebas académicas. A todo ello, se sumaría el riesgo potencial de que la herramienta pase a ser un altavoz de bulos y desinformación, debido a las incógnitas que rodearían al origen de las fuentes consultadas para elaborar una respuesta. En la otra cara de la moneda, hay quienes considerarían a ChatGPT una herramienta útil para la investigación y el aprendizaje, siendo esta la carta de presentación del propio sistema.

Al igual que habría ocurrido con otras herramientas que surgen del desarrollo tecnológico, el sistema educativo ha de adaptarse en tiempo y forma para no caer en la obsolescencia. La aplicación del conocimiento a las necesidades reales de los estudiantes es fundamental para evitar que la digitalización del sistema educativo se reduzca a la incorporación de nuevos equipos en las aulas. La educación ha de avanzar hacia un modelo que refuerce aquellas habilidades propias de la inteligencia humana, a día de hoy inalcanzables para la Inteligencia Artificial. Fomentar el pensamiento crítico de las y los estudiantes no solo iría en su propio beneficio y, en un sentir más general, en el de toda la sociedad, sino que a su vez es la garantía para que la integración de la Inteligencia Artificial no vaya en detrimento de nuestro propio desarrollo. ■

Miriam Benavides



Profesiones núm. 201

<https://unionprofesional.com/profesiones-201-congreso-de-union-profesional-2023/>

Educación en salud desde el autoconocimiento: herramientas sencillas para el aula

El Ministerio de Sanidad español, define la educación para la salud como “las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente y destinadas a mejorar la alfabetización sanitaria que incluye la mejora del conocimiento de la población y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la mejora de la salud. Es un proceso educativo que tiene como finalidad responsabilizar a los ciudadanos en la defensa de la salud propia y colectiva”. Asimismo, las Naciones Unidas (1978) firmaron la Declaración de Alma-Ata, ratificada posteriormente en la *Carta de Ottawa* (1986), y en ella se reconocía que la educación para la salud -aprendida desde la escuela- era una de las herramientas más eficaces para asegurar el buen estado y funcionamiento de las poblaciones.

Desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en 1990, se establece que dicha educación sanitaria debe ser un tema transversal para todas las áreas curriculares. Posteriormente, en las etapas de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), esta materia se ha ido circunscribiendo a las áreas asociadas a las ciencias naturales y especialmente a la educación física (1).

La educación para la salud no solo debe consistir en la transmisión de conocimientos sobre nutrición, metabolismo, sistema inmune o salud sexual, en la que los estudiantes sean receptores pasivos de información. Esta disciplina, como cualquier otra, requiere el fomento del pensamiento crítico que cuestione autopercepciones erróneas, mitos, creencias o publicidad engañosa. En realidad, es necesario trabajar la motivación al cambio de aquellos comportamientos que puedan suponer un riesgo para la salud a corto, medio o largo plazo.

Para ello, debe tenerse en cuenta la individualidad del alumnado, que parte de contextos sociales y personales muy diversos, con distintas barreras que acaban definiendo distintos comportamientos (figura 1). Es imposible que el docente atienda a las particularidades de cada estudiante pero, al menos, se debe transmitir la idea de que no existe una receta mágica y universal para alcanzar

la salud y que solo es posible a través del autoconocimiento. Por tanto, el profesorado debe facilitarles las herramientas necesarias para que puedan realizar una evaluación individual de su situación de partida, de sus expectativas, posibilida-

des y asimismo ayudarles a realizar un análisis de costes-beneficios; todo ello, permitirá al alumnado priorizar posibles cambios de comportamiento. En este sentido, el Ministerio de Educación y el de Sanidad se unieron, hace ya casi 15 años, para crear un documento consenso denominado “Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo” (2), que sigue siendo tremendamente útil a día de hoy. En él se plantea un modelo pedagógico basado en estos dos pilares: el autoconocimiento y la autonomía personal para el autocuidado.

Proyecto A³

En 2013, hace ya diez años, el grupo de investigación EPINUT, al cual pertenezco, en colaboración con el CDL puso en marcha un ambicioso proyecto denominado: “Actividad física, Alimentación y Antropometría en escolares” (A³). Dicho estudio intentaba que los docentes de primaria y secundaria realizaran una evaluación de la salud integral básica de sus estudiantes. El objetivo era poder detectar de forma precoz posibles alteraciones, que habrían pasado desaperci-

	Entorno social global		Entorno próximo	
Factores sociales	Condiciones de vida Modelos y valores socioculturales Recursos y servicios		Grupos sociales primarios: familia, trabajo/estudio Apoyo social	
Factores personales	Área cognitiva (saber)	Área emocional (ser)	Área de habilidades (hacer)	
	Conocimientos Capacidades cognitivas Estilos de pensamiento	Creencias Actitudes Valores Sentimientos	Personales Sociales Psicomotoras	



Figura 1. Factores relacionados con las capacidades y los comportamientos en salud. Sacado de: Pérez-Jarauta y Echaúri, 2013 (3).



Figura 2. Interfaz para adolescentes de la herramienta "Calcula tu Salud" del Grupo de Investigación EPINUT-UCM.

bidias, y que podrían desembocar en un problema de salud de mayor entidad en el futuro. Igualmente, este trabajo perseguía involucrar al estudiantado, es decir, hacerles protagonistas de la evaluación de su propio crecimiento y enseñarles a valorar de forma crítica la situación del total de su clase en conjunto. En definitiva, se intentaba crear consciencia del autoconocimiento y autocuidado, como pilar fundamental de la salud.

Dicha investigación, realizada en el aula, involucró a 15 docentes y 670 estudiantes de entre 7 y 17 años de la Comunidad de Madrid. En ella se evaluó la condición nutricional de los escolares, la calidad de su dieta, el nivel de actividad física, la percepción de la propia imagen corporal y el riesgo de padecer trastornos de la conducta alimentaria (TCA). La metodología y resultados globales se publicaron, en el 2016, en un libro de acceso abierto [4]. Nuestro equipo, a su vez, recibió una retroalimentación tan sumamente positiva de docentes y estudiantes, que de algún modo nos obligó a hacer accesibles todas las herramientas utilizadas en el mencionado proyecto.

Calcula tu salud (web de EPINUT)

La motivación antes mencionada llevó a un miembro del grupo de investigación, Ángel Herráez, a embarcarse en el desarrollo de lo que se tituló "Calcula

tu Salud-Programas de valoración antropométrica y nutricional", disponible libremente en la web de EPINUT-UCM (<https://epinut-ucm.es/>). Dicho programa consta de tres grandes apartados, que permiten autoevaluar distintos aspectos relacionados con la salud, en las tres etapas de la vida: infancia, adolescencia y fase adulta (figura 2).

Existen varias funcionalidades que podremos encontrar para las tres etapas vitales y otras, en cambio, específicas para cada uno. Lo primero que encontraremos en todas las secciones es una calculadora antropométrica que, a partir del sexo, edad y distintas medidas corporales sencillas, permite hacer una aproximación al estado nutricional de la persona. Los datos a introducir son: peso (en kg), estatura (en cm) y perímetro de la cintura, a nivel del ombligo (en cm). Para realizar correctamente las mediciones se pincha en el símbolo de interrogación (?) y entonces aparece la ayuda. Así por ejemplo, si se quiere saber la forma exacta de medir el perímetro de la cintura, puede verse la ayuda en la figura 3.

El programa calcula, a partir de las medidas directas citadas, otras derivadas como son: el índice de masa corporal (IMC), el índice de cintura-talla (ICT) y el porcentaje de grasa corporal. Igualmente clasifica estos indicadores derivados según las recomendaciones internacio-

nales más empleadas por los profesionales de la salud pública. Cabe reseñar que, algunas de las fórmulas y referencias aplicadas son el fruto de investigaciones realizadas en el seno del propio grupo de investigación EPINUT.

La segunda aplicación que se puede encontrar para todas las edades es un cuestionario de evaluación de la calidad de la dieta. Consta de 16 sencillas preguntas sobre la frecuencia de consumo de determinados alimentos, que permiten valorar si la dieta se adhiere o no al patrón ideal de dieta mediterránea. El resultado se muestra de forma muy gráfica a través de un termómetro que sube y cambia de color, e indica si la dieta es de buena calidad o si necesita mejorar. En este último caso, el resultado remitirá a la web de la Fundación Dieta Mediterránea, donde se proporcionan, entre otros contenidos, consejos y recetas.

Otra de las funcionalidades que se pueden también encontrar, en las tres fases de la vida, es una calculadora del riesgo de síndrome metabólico. Allí se explica que dicho síndrome consiste en el padecimiento de varias patologías, que puedan llevar a un individuo a sufrir un accidente cardiovascular, cerebrovascular, diabetes mellitus o cáncer, en el futuro. Para ello, es necesario proporcionar las medidas antropométricas antes comentadas, así como el valor de distintos parámetros séricos obtenidos en un análisis de sangre (glucosa, triglicéridos, colesterol HDL). Asimismo, también hay que rellenar otros parámetros como la presión arterial sistólica y diastólica (mmHg), que pueden obtenerse con dispositivos caseros automáticos.

En relación con la tensión arterial, la aplicación proporciona otra opción que permite determinar si el sujeto es hipertenso. Esta es especialmente relevante en el caso de población infanto-juvenil, que habitualmente no se valora en las revisiones pediátricas y que a su vez, no debe clasificarse con los mismos valores que los adultos (sistólica > 140 y diastólica > 90). En efecto, para dicha etapa de la vida, existen puntos de corte

Salud y Educación

específicos para cada edad y sexo. Esto es debido a que la tensión arterial es una medida que aumenta normalmente con el crecimiento (lo mismo que ocurre con otros indicadores antropométricos anteriormente citados).

Si fijamos ahora la atención en la población adulta, igualmente se puede calcular el riesgo cardiovascular a partir de las variables antes mencionadas (peso, estatura, triglicéridos, colesterol y presión arterial), de los hábitos diarios como el consumo de tabaco y de la posible existencia de antecedentes familiares con problemas del corazón. El resultado indicará el porcentaje de riesgo de parecer algún evento cardiovascular en los próximos años.

Para adultos y adolescentes, existe también una herramienta tremendamente útil para valorar el riesgo de padecer un TCA, la cual consta de dos partes. La primera consiste en observar una serie de siluetas que permiten valorar la auto-percepción de la imagen corporal (figura 4) y comprobar si existe o no distorsión en la captación de la propia imagen; cada silueta corresponde a un IMC determinado que se compara con el IMC real, obtenido a partir de la talla y el peso del individuo. Muchos de los TCA son muy difíciles de

identificar en fases tempranas, cuando aún no existen signos externos visibles o comportamientos patológicos evidentes. A modo de ejemplo, existiría riesgo de anorexia o bulimia cuando la silueta con la que el sujeto se identifica corresponde a un IMC mucho mayor del real (se ve mucho más grueso/a de lo que es en realidad).

Este test permite también, analizar el grado de satisfacción con la propia imagen, porque compara la silueta con la que se identifica el individuo, con aquella que le gustaría poseer; de este modo se detectan casos de insatisfacción corporal, cuando ambas figuras son marcadamente diferentes. Así, personas que tienen realmente una silueta saludable, cuando se identifican con una bastante superior y sin embargo quisieran tener una claramente inferior, podrían presentar un perfil de riesgo de anorexia o bulimia. Por el contrario, personas con un peso adecuado que se identifiquen con siluetas muy delgadas y, a su vez, prefieran tener una silueta más corpulenta, indicaría un mayor riesgo de vigorexia (trastorno asociado con rutinas de ejercicio extremas, para conseguir desarrollo muscular).

La segunda parte de esta herramienta encaminada a valorar el riesgo de pa-

decir un TCA, se realiza a través de un cuestionario psicométrico de 26 ítems para evaluar el comportamiento alimentario. Dichas preguntas están relacionadas con las sensaciones o emociones antes de consumir determinados alimentos (dulces), el control o compensación de las calorías consumidas, etc. Las respuestas para comprobar el nivel de acuerdo o desacuerdo utilizan una escala (Likert) de seis opciones que van desde siempre hasta nunca. A partir de todo lo anterior, el programa genera un informe personalizado con el resultado compendio de ambas partes.

Por último, en el caso de la población infantil, se proporciona también un cuestionario para valorar el nivel de actividad física. Consiste en introducir el número de horas o minutos diarios en las que el menor realiza distintas actividades concretas, algunas activas (deporte, ocio activo) y otras sedentarias, como la realización de tareas escolares, visualización de pantallas, etc. Los resultados de esta encuesta permiten comprobar si los pequeños cumplen las recomendaciones proporcionadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para la infancia.

Hasta la fecha, estas son todas las opciones que presenta el apartado "Calcula tu salud" en la web de EPINUT. Se pretende seguir ampliando sus posibilidades e interpretar los resultados aplicando las referencias más actuales posibles. Por supuesto, en todas las funcionalidades citadas se indican, a pie de página, los artículos científicos que respaldan las fórmulas y las referencias empleadas para cada valoración. Igualmente, aparece la advertencia de que el resultado es orientativo y que, en ningún caso, puede sustituir al diagnóstico realizado por un profesional de la salud.

Hacia un enfoque integral de la salud en la escuela

Para acabar este artículo, cabe resaltar que los organismos de Naciones Unidas definen la salud como "un estado

1. **Quítate o levanta tu camisa y afloja tu cinturón.**
2. **Coloca la cinta a altura media entre la parte superior del hueso de la cadera y la base de las costillas.**
3. **Mientras tomas la medida, el abdomen debe estar relajado (no metas la tripa) y no aguantes la respiración.**
4. **Toma la medida y anótala.**



Figura 3. Ejemplo de ayuda gráfica proporcionada para la toma de medidas de la herramienta "Calcula tu Salud".



Parte 1: percepción visual

A. ¿Con cuál de las siluetas te identificas? (de 1 a 9)

B. ¿Con cuál te gustaría identificarte? (de 1 a 9)

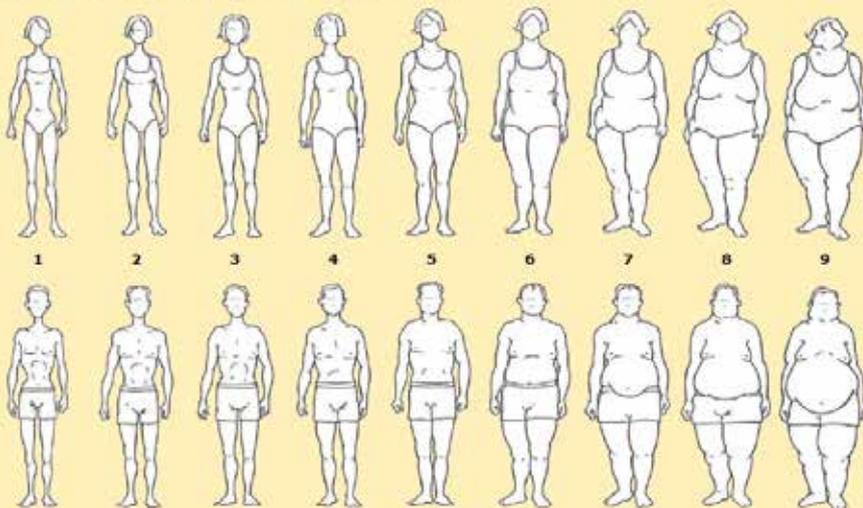


Figura 4. Test de percepción y satisfacción con la propia imagen corporal a partir de siluetas que forma parte de la herramienta "Calcula tu Salud".

de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". En muchos casos, docentes y profesionales, centran esta materia en la prevención de enfermedades puramente fisiológicas, y se olvidan de otros aspectos, mucho más difíciles de evaluar y promover. De hecho, la mayoría de las intervenciones, en el ámbito escolar, promueven hábitos alimentarios saludables y realización de actividades físicas para prevenir la obesidad, la cual es definida por la OMS como "la acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud".

El programa de la web de EPINUT citado anteriormente evalúa también otros aspectos de la salud física que van más allá de la corporalidad, como el componente adiposo o el riesgo fisiometabólico. Además, permite también valorar algunos aspectos de salud emocional, como la satisfacción con el cuerpo o los comportamientos alimentarios de riesgo. No obstante, quedan muchos otros ámbitos que se espera poder abarcar en el futuro como, la evaluación de la cantidad y calidad del descanso nocturno, los niveles de ansiedad o depresión, la satisfacción con la vida, o la salud afectivo-sexual.

Pero también es importante indicar que la evaluación de la salud puede cau-

sar malestar al individuo, debido a la carga emocional negativa que supone el incumplimiento de lo recomendado. Esto es especialmente relevante cuando es el propio contexto socio-económico o cultural el que limita dicho cumplimiento. A modo de ejemplo, para cumplir el patrón de dieta mediterránea, se recomienda el consumo de fruta, verdura, carne y pescado de calidad. Dichos alimentos saludables son los que más se encarecen en tiempos de crisis, como los actuales y, al mismo tiempo, requieren también más tiempo de cocinado. Por ello, dependiendo del contexto socioeconómico familiar (ingresos, horarios laborales, etc), no toda la población puede adherirse al mencionado patrón.

Lo mismo ocurre con las recomendaciones relativas a la realización diaria de actividad física moderada, debido a que requiere tiempo libre e instalaciones adecuadas, que hay que pagar. Además, hay que señalar que no todos los organismos responden de la misma manera a los cambios de hábitos. En efecto, la respuesta metabólica está marcada por el componente genético y por el propio bienestar emocional, porque no hay que olvidar que la ansiedad o la depresión generan reacciones inflamatorias, que limitan el efecto de las intervenciones físicas.

En definitiva, es imprescindible que la educación para la salud se realice desde la comunicación positiva, sin comparaciones, sin culpabilidades y sin reproducir estereotipos que estigmaticen al sujeto. Dichas situaciones, aunque sean involuntarias, pueden incrementar considerablemente el malestar emocional del individuo. En estos casos, bajo el pretexto de mejorar su bienestar físico se conseguiría el efecto contrario, es decir, un empeoramiento de su estado de salud. Por todo ello, el grupo de investigación EPINUT anima a docentes y centros educativos a adquirir formación sobre educación para la salud y poner en marcha actividades que promuevan el autoconocimiento, el pensamiento crítico que motive el cambio de hábitos y la creación de ambientes colaborativos y de confianza. ■

Noemí López-Ejeda

Bibliografía

- (1) Montero-Palau J, Tuzón P, Gavidia V. Education for health in the Spanish education laws: comparative between the LOE and the LOMCE. *Rev Esp Salud Pública*, 2018; 92:e1-e11.
- (2) Salvador T, Suelves JM. *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo*. Ministerio de Educación y Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ganar-salud-en-la-escuela-guia-para-conseguirlo/educacion-salud-publica/12554>
- (3) Pérez-Jarauta MJ, Echaury M. *Educación versus coerción. Una apuesta decidida por la educación para la salud*. Gaceta Sanitaria, 2013; 27 (2): 72-74.
- (4) González Montero de Espinosa M, Herráez A, López-Ejeda N, Marrodán MD. 2016. *Proyecto A (cubo): actividad física, alimentación y antropometría en escolares. Proyecto de investigación dentro del aula*. Disponible en: <https://zenodo.org/record/46576#.Y-9iHbMKUK>



Santuario grecoibérico. José Garnelo.
Museo de Bellas Artes, Valencia.

Sorolla

y la pintura valenciana de su tiempo. Diálogos y contrastes

El 9 de enero de 2023, inauguramos en el **Museo de Bellas Artes de Alicante, MUBAG**, *Sorolla y la pintura valenciana de su tiempo. Diálogos y contrastes*, el primer acto en la Comunidad Valenciana que conmemora el centenario del fallecimiento de Joaquín Sorolla Bastida (València, 1863-Cercedilla 1923), el artista español de entresiglos más reconocido a nivel internacional.

La exposición, como se indica en el título, hace un recorrido por la trayectoria artística de Sorolla confrontando sus obras con otros pintores predecesores y maestros como Ignacio Pinazo, Mariano Fortuny, Domingo Marqués o Joaquín Agrasot. Coetáneos como José Garnelo, Cecilio Pla, Fernando Cabrera, Constantino Gómez, Juan Belda, Julio Peris Brell o José Navarro. Así como, la estela dejada por Sorolla en generaciones de artistas posteriores como José Pinazo, Manuel Benedito, Salvador Tuset, Enrique Cuñat, Antonio Esteve, Emilio Varela o su hija María Sorolla.

Según palabras de su comisario, Francisco Javier Pérez Rojas, “cuatro generaciones se dan cita permitiéndonos contemplar la evolución y aportaciones de los artistas valencianos entre 1871 y 1923, con Sorolla como invitado especial. La secuencia expositiva se articula en una serie de apartados que reflejan, a través de los distintos géneros pictóricos, la riqueza y alto nivel de la escuela valenciana en esos momentos con Sorolla como punta de un gran iceberg”.

El discurso expositivo se divide en cuatro amplias secciones. La primera, “El renacer de la escuela valenciana. Maestros y referentes” parte de uno de los acontecimientos más destacados del panorama artístico del siglo XIX, como fue la puesta en marcha en 1856 por la reina Isabel II de las exposiciones nacionales. En estos certámenes se daban a conocer al público y a la crítica a los artistas. Una palestra que fue clave para lanzar las carreras de figuras como Eduardo Rosales o Mariano Fortuny. Y en las que se reunieron un gran número de pintores valencianos que contribuyeron al florecimiento de la escuela valenciana como referente en la plástica nacional. La temática más apreciada y por lo tanto más premiada fue la pintura de historia, basada en escritos que debían responder a una recreación ambiental fidedigna, con minuciosos detalles en los escenarios, objetos y vestimentas de los personajes representados con expresiones afligidas, pensativas, dramáticas o mayestáticas, acordes con el hecho histórico que se quería transmitir, generalmente episodios que glorifican las gestas de los monarcas españoles desde la Edad Media. En este ámbito se exponen bocetos de la participación de Joaquín Sorolla en las nacionales como el *2 de mayo* junto al de *Los amantes de Teruel* de Antonio Muñoz Degraín o el boceto de la composición para *Don Jaime I, el Conquistador, moribundo, entregando la espada al infante Don Pedro* de Ignacio Pinazo.

Otra cantera de artistas y de obras fue la formación en Roma, destino predilecto para la ampliación de estudios en el extranjero y que brindaba la oportuni-



Arte. Conmemoraciones

dad de aprender lo que no se enseñaba en las Academias de Bellas Artes en España, a modelar los cuerpos desnudos, especialmente de mujeres y niños, bajo la excusa de la copia de modelos antiguos que trataban temas mitológicos. Así, entre todos ellos, destaca el delicioso lienzo *Bacante en reposo* de Sorolla que contrapone un desnudo más real que los acostumbrados a ver en las venus, aderezado con atributos sacados de la mitología como el pandero o el cetro con los tres sátiros esculpidos para una representación más "correcta".

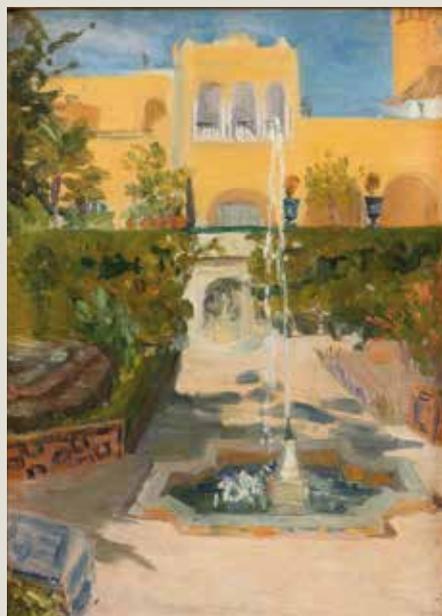
La segunda sección está dedicada a las "Expresiones de la vida tradicional y rural", en el momento en que cobra auge la vida del campesino, el mundo rural con todo su desarrollo de reuniones en el campo, encuentros a la salida de la iglesia o tipos del campo como los hombres que lían cigarros, representado magistralmente a carbonillo Joaquín Agrasot en un viejo de mirada ensimismada que lleva chaleco y un pañuelo a modo de turbante que dignifica al retratado y le otorga un aire exótico. Además de la figura del campesino o campesina, la indumentaria es otra de las grandes protagonistas de estos temas. Lejos de representar a estas gentes de campo con atuendos sencillos, los artistas se recrean en chalecos y faldas confeccionados con ricos brocados y en los accesorios femeninos dorados que nos recuerdan a la actual indumentaria regional. La iconografía nos transporta a un mundo rural ideal, en el que se baila, se conversa, se escucha música, se fuma y se recogen flores.

La obra *Santuario grecoibérico* de José Garnelo conecta con la cultura ibérica de la provincia de Alicante. La Dama de Elche está representada en este lienzo con el que participa en la Exposición Nacional de Bellas de 1912, año en el que está fechada la obra. En un interior, de pie, como una sacerdotisa, vestida, adornada y tocada como el famoso busto, está recibiendo las ofrendas de los devotos. El foco de luz de la escena surge de las lucernas encendidas sobre una mesa. Al fondo, la puerta deja asomar el mar azul.

Pasamos de una vida contemplativa y fácil, a otra muy diferente y más entonada con la realidad que se empieza a mostrar en la siguiente sala. El lugar de



recreo en el campo se cambia por el del trabajo, en especial el de las mujeres. *Una Pescadora* de Manuel Benedito, representa a una joven de tez morena, de ropa humilde y mirada melancólica. Completan esta temática *Sequer de cebes* de Ramón Stolz con el estudio de la luz en un interior repleto de cebollas y una escena en la playa de la Malvarosa, en la que con notas de color Sorolla nos muestra a un grupo de pescadoras. Se comienza a pintar *a plain air*, y en eso el valenciano tendrá poco rivales, com-



binando magistralmente el carácter social con paisajes abiertos al mar.

A mediados del siglo XIX la burguesía comienza tomar un papel importante en la sociedad, hecho que se refleja en la producción de retratos demandados por esta clase social. La tercera sección titulada "El caleidoscopio humano del retrato" es muestra de ello. Emilio Sala es uno de los artistas que más trabajó para burgueses decorando palacios, cafés y recibiendo encargos para retratos en los que vuelca todo su dominio del dibujo y del color, con una pincelada que coquetea con el impresionismo. Esta modernidad lo convierte en una referencia para sus seguidores, en especial Joaquín Sorolla y Cecilio Pla. En la exposición se han reunido dos magníficos ejemplos. El *Retrato de doña Concha Francés y Sempere, madre del artista* y *Retrato del pintor José Jiménez Aranda*. La influencia francesa de finales de siglo, sin embargo, no impactó en Antonio Gisbert quien practica una pintura conservadora, eso sí de gran calidad, atestiguado por el catálogo de retratos que se conservan de él como *Retrato de un miembro de la familia Stucyk*. Ahondar en la personalidad del retratado fue de lo más valorado en la época y en ello Ignacio Pinazo es un maestro realizan-

Jardín del Alcázar de Sevilla. María Sorolla.
Museo de Bellas Artes, Valencia.



Bacante en reposo. Joaquín Sorolla.
Museo de Bellas Artes, Valencia.

do un retrato fidedigno con referencias velazqueñas e improntas novedosas como el punto de vista alto y la soltura de trazos de una pintura que anuncia el cambio de siglo.

Los modelos familiares supusieron para los pintores un sin fin de ocasiones para representar escenas íntimas, así como habitar exteriores para humanizar los paisajes que representaban. Son más que conocidos los cuadros en los que Sorolla representa a su mujer Clotilde y a sus hijos María, Joaquín y Elena en el hogar o en periodos estivales. En este sentido descubrimos a los familiares de Ignacio Pinazo, Ramón Casas, Francisco Pons y Antonio Fillol.

Entre el costumbrismo y el retrato encontramos obras que muestran a mujeres anónimas rodeadas de flores, en actitudes coquetas peinándose, leyendo o posando con mantillas y abanicos. Es la iconografía de mujeres entre la naturaleza, manolas, valencianas que se unen a las figuras femeninas a orillas del mar en los que se estudian las formas invadidas por la luz solar.

El último bloque con el que finaliza el discurso expositivo se adentra en

una pintura más espontánea y experimental, bajo el título "Agreste, rural y urbano", se reúnen piezas en las que vemos como el paisaje comienza con las experiencias de actividades al aire libre y retratando el modo de vida de sus pobladores, pero poco a poco se deshabita y adquiere autonomía propia como género, pudiendo hablar de paisajismo, en el que la escuela valenciana volvió a destacar en este aspecto.

Pequeñas manchas pueblan las plazas de València, jóvenes y niños, compuestos a trazos rápidos, juegan con la experiencia de los baños en el mar y la vegetación de jardines trazada con pinceladas enérgicas, componen un conjunto de instantáneas que nos relatan la vida en la ciudad y alrededores, recogida por Juló Peris, Constantino Gómez y José Benlliure.

A Muñoz Degrain se le atribuye la calidad de impulsador del género, al interpretar de manera personal la naturaleza. A la pincelada corta con la que compone cada elemento natural se le une un cromatismo subjetivo y audaz, resultando estampas de gran modernidad plástica.

En este punto, parece que en la exposición se abran ventanas a paisajes de pueblos entre reales y poéticos como

los de Antonio Esteve o Enrique Cuñat, encontrando uno de los paisajes más modernos de la producción de Sorolla en el que representa, sobre un cromatismo de verdes, el paisaje de Oriamendi en San Sebastián.

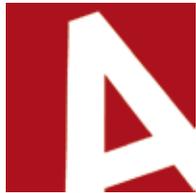
El éxito de Sorolla en este género despertó a un séquito de seguidores que, desde diferentes puntos de la geografía española, experimentaron con la producción de vistas locales que atrapaban la luz y la atmósfera según los preceptos plásticos del maestro. En Alicante, Emilio Varela, quien estudió dos años en el estudio madrileño de Sorolla, eleva al máximo lo aprendido por el maestro. Parte de su pincelada, pero, en algunos casos, da un paso adelante hacia el color, reflejando la naturaleza de la provincia reverberante de ocres.

La exposición termina con un diálogo entre Sorolla y su hija María, la única artista presente. Dos jardines, modulados por la arquitectura y la vegetación ordenada, en la que el agua surge de las fuentes. Ambos conversan plásticamente, entre maestro y alumna, pero también íntimamente padre e hija, con el peso de tener como referente a uno de los pintores más cotizados del momento ■

María José Gadea Capó



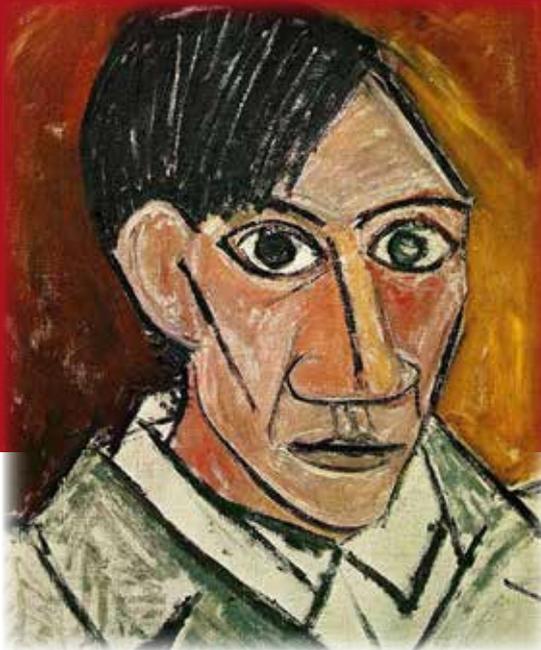
Vista general de la exposición.



Arte. Conmemoraciones

Pablo Ruiz Picasso es considerado por muchos la máxima figura del arte del siglo XX y, desde luego, encarna perfectamente al artista comprometido con las nobles causas de su época y explorador perpetuo de nuevos caminos en los que desplegar su actividad, desarrollando una obra ingente por sus dimensiones, por su intensidad y por los variados acentos de la maestría desplegada, siempre en constante cambio. Hubo en Picasso permanentemente un impulso, hasta cierto punto cruel, que le empujaba a clausurar ciclos en plena inspiración. Picasso no es tan solo un virtuoso de la forma, sino también un crea-

Picasso



dor de mitos que han dado valor sobresaliente a lo bello y a lo feo, a la desesperación y a la alegría. Su fecundidad fue prodigiosa en casi todo cuanto hizo, pues es dibujante, pintor, aguafuertista, litógrafo, cartelista, escultor, ceramista, escenógrafo, escritor...

Por supuesto que hay una considerable gradación de calidades en su obra, pero no de intenciones. Incluso en sus producciones de menor logro, siempre hay un signo eminente, un gesto, un trazo, algo, en fin, que equivale a una firma viva y vigente: la de un artista en renovación continua comprometido con el tiempo que le tocó vivir.

Autorretrato.

Nació en Málaga el 25 de octubre de 1881, su padre, José Ruiz, era profesor de dibujo en la Real Academia de Bellas Artes de San Telmo. En 1891, la familia se traslada a La Coruña, pues su padre había obtenido plaza de profesor en la Escuela de Bellas Artes y Pablo, con doce años expuso sus primeras obras, publicando caricaturas y dibujos. El año 1895 su padre obtuvo una cátedra en la Escuela de Bellas Artes de Barcelona, donde el joven Pablo fue admitido como alumno y cursó estudios durante dos años. Estudiante brillante y precoz, a la edad de catorce años Picasso

superó rápidamente el examen de ingreso en la Llotja, histórica escuela de arte y diseño, realizando su primer gran lienzo académico, *La primera comunión*. En Barcelona residió unos nueve años y en 1897 presentó el lienzo *Ciencia y caridad*, una de las obras más representativas de su etapa de formación. En septiembre, marchó a Madrid para iniciar estudios en la Academia de San Fernando, pero pronto abandonó la Academia, pues sus encasilladas enseñanzas no le convencían. En febrero de 1899 estaba de vuelta en Barcelona, donde frecuentó la cervecería *Els Quatre Gats*, insignia de la bohemia modernista. En octubre de 1900 visitó París para asistir a la Exposición Universal. En París se instaló en el estudio de Isidre Nonell, artista catalán influido por el impresionismo, al que Picasso conocía del grupo *Els Quatre Gats*. La obra de Nonell

junto a la de Toulouse-Lautrec, influyeron en gran medida en el estilo de Picasso de esta época. Y desde 1901 firmó sus obras solo como «Picasso», pues el apellido materno era mucho menos corriente que el Ruiz paterno. A finales de abril de 1901 regresó a Barcelona, donde expuso *Mujer en azul*. Se conoce como período azul de Picasso al que discurre aproximadamente entre 1901 hasta 1904: este nombre proviene del color que domina la gama cromática de las pinturas. Influenciado también por Van Gogh y



Ciencia y Caridad.



Mujer en azul.



Gauguin, Picasso manifestaba la soledad de los personajes aislándolos en un entorno impreciso, con un uso casi exclusivo del azul durante un período superior a dos años, hecho que prácticamente carecía de precedentes en la historia del arte. Picasso utiliza el azul torvo y severo de una madrugada de invierno, para representar mendigos, vagabundos, ciegos, que pasan por esta vida sometidos a una dolorosa pobreza. La época azul es la expresión de un artista integrado en la bohemia parisina.

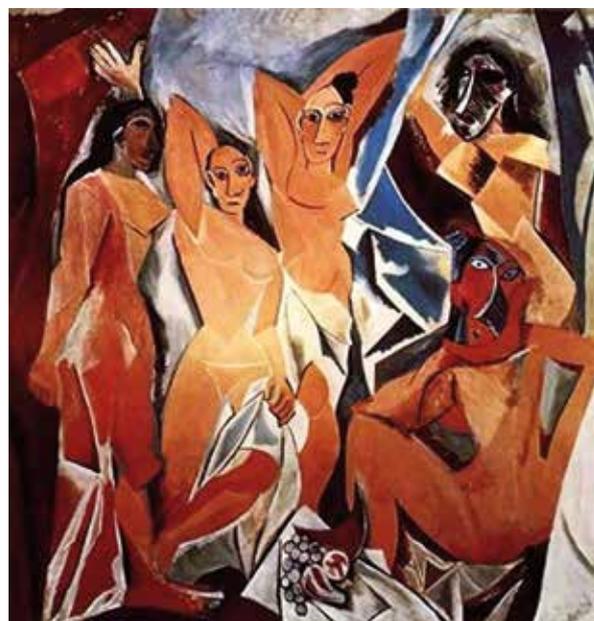
En abril de 1904 Picasso se instaló en el parisino barrio de Montmartre. Era un trabajador infatigable y la paleta y los temas de Picasso empezaron a cambiar; la pobreza y dureza de la vida de los artistas de circo y saltimbanquis aportaron un nuevo lirismo a sus cuadros en el paso de la época azul a la denominada época rosa, que se distingue por sus colores pastel y tonos cálidos, de líneas suaves y delicadas, con muchas referencias al mundo del circo, pintando arlequines, domadores y payasos.

El de 1906 es un año crítico, en el que Picasso se despegaba de la fase rosa para practicar una pintura muy enjuta, ya con claras tendencias a la deformación, que no quiere expresar un estado de ánimo, sino evocar la fuerza de la realidad, como vemos en su *Autorretrato*, pintado en 1907 y hoy en el Museo de Praga.

Hacia final de 1906 se concentró en una serie de estudios y bocetos de desnudos para una composición de múltiples figuras con el burdel como tema, que culminaría en 1907 con la revolución de *Las señoritas de Aviñón*, que significó un nuevo punto de partida para Picasso, al eliminar las referencias a la tradición rompiendo con el realismo, abandonando los cánones de profundidad espacial y perspectiva, así como el ideal hasta entonces existente del cuerpo femenino, al reducir la obra a un conjunto de planos angulares, sin fondo delimitado ni perspectiva espacial, en el que las formas están marcadas por líneas claro-oscuro. Los tonos ocre-rojizos, característicos de su época rosa, se tornan agresivos por la crudeza del cuadro. Pero sus amigos no acababan de entender este nuevo estilo. Así el estudio de Picasso se convirtió en un centro de discusiones y debate, en el

que Matisse y Picasso intercambiaron crítica y cuadros; Braque, pintor que Picasso había conocido ese mismo año, se mostró entusiasmado por el revolucionario cuadro, que fue el punto de partida desde el que los dos acabaron formulando el cubismo en 1908.

El cubismo, denominación dada por Matisse, es una inflexión radical en la historia del arte que inspiró al resto de vanguardias artísticas el abandono del *ilusionismo pictórico*, rechazando el artificio de la perspectiva, que hace como si existiera una tercera dimensión. El lienzo es concebido como una entidad autónoma, que tiene sus propias leyes de dos dimensiones. Ahora desaparece la tercera dimensión y, con ello, el espacio fingido; y, así, los motivos del fondo pasan a integrarse con los del primer plano en un solo plano, el del cuadro, y la organización de las líneas de la perspectiva se sustituye por una organización diferente y no convencional, a la que no está acostumbrado el espectador. Además, al pasar todos los motivos a un único plano y desaparecer la tercera dimensión, no hay ninguna razón para continuar ocultando las partes traseras de los motivos, que simulaban estar detrás. Ahora esas partes traseras, sobre

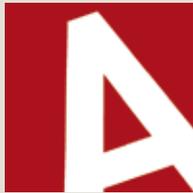


Las señoritas de Aviñón.

cuya existencia fingía el pintor tradicional, pueden ocupar un sitio en el primer plano junto a las delanteras. Es decir, al desaparecer la tercera dimensión lo hacen también las nociones de "de frente" y "de espalda": lo que pertenece a una y lo que pertenece a otra se coloca en el mismo plano y exige una nueva organización, una nueva disposición, razón por la que el pintor cubista recurre a la geometría. El cuadro deja de ser un escenario teatral con telón de fondo, y la pintura empieza a configurar un lenguaje autónomo, pictórico. La labor de Picasso es, en este sentido, fundamental.



Bucranios.



Arte. Conmemoraciones

En julio de 1916 se produjo la primera exhibición al público de *Las señoritas de Aviñón* en el Salón de Otoño. Al igual que sucedía con el cubismo, la crítica fue bastante dura con una obra que no alcanzaban a comprender. Pero Picasso no dejaba de pintar y, al mismo tiempo, se multiplicaban sus relaciones amorosas... Además inicia su colaboración con los ballets rusos de Diáguiev, diseñando decorados y alternando con Stravinsky y Cocteau.

A lo largo de 1922-1925, el artista gusta de compartir las pinturas de reminiscencias cubistas con otras de total perfección tradicional. Y es que Picasso nunca abandona por completo lo anteriormente realizado. Muy al contrario, cada etapa queda definida por lo que predomina, pero en ella conviven obras de múltiples estilos. Parece como si el artista estuviese decidido a no dejarse encasillar, a luchar contra el estilo único, como si solo la invención fuese su estilo.

En enero de 1937 fue invitado a realizar un gran mural para el pabellón de la Segunda República española de la Exposición Internacional de París. Picasso se mostró reacio en un principio, pero el bombardeo de Guernica por parte de la aviación alemana aliada de Franco, hizo que aceptara, inspirándose en este hecho para desarrollar el mural del pabellón de la Segunda República, y el 1 de mayo comenzó una de sus obras más famosas: *Guernica*, que fue expuesto en el Pabellón de España en la Exposición Internacional. El enorme cuadro no intenta representar el hecho singular del bombardeo, sino simbolizar todo el horror de



Paloma de la paz.

la guerra y la tragedia de la muerte de muchas víctimas inocentes.

En los dos años siguientes, en 1938 y 1939, el artista pinta cuadros con figuras que son representaciones de las monstruosidades de la realidad cotidiana que desemboca en el desastre de la II Guerra Mundial. Durante los años de la guerra y de la ocupación nazi en Europa, Picasso no hizo ninguna concesión al invasor, concentrándose en su trabajo y componiendo obras tan siniestras como los *Bucranios*, cabezas descarnadas de toros.

Tras el final de la Segunda Guerra Mundial, sus cuadros se volvieron más optimistas, más alegres, además en octubre de 1944 se incorporó al Partido Comu-

nista Francés, el entorno de amistades de Picasso eran artistas e intelectuales comunistas, lo que marcó al menos una parte de su obra entre 1946 y 1953.

En 1949, como emblema del I Congreso Mundial por la Paz en París, pintó su famosa *Paloma de la paz*, recibiendo el *Premio Internacional de la Paz* en 1955.

Picasso era ya un mito viviente y muchos estaban pendientes de su obra, siempre sorprendente y renovadora, en la que se manifiestan los miedos, las angustias, las supersticiones y los mitos del hombre del siglo XX. Por eso su arte no podía ser alegre o sereno, sino un arte que suscitara incomodidad, que aguijonease las conciencias, ya que no

se trata de un arte decorativo, sino de obras que con su desgarramiento morfológico expresan el sufrimiento humano, mediante una fealdad, a veces, diabólica. En toda la obra de Picasso puede entreverse una sobrecogedora meditación sobre el dolor por la humanidad que sufre. De aquí que parte del mundo culto se preocupara temeroso de lo que podía suceder y finalmente sucedió el 8 de abril de 1973 cuando, a la edad de noventa y un años, murió en su casa de Mougins, Francia. ■

Juan Giner Pastor

Guernica.





¿Qué puedo hacer si mi inquilino no me paga la renta?

Para evitar que ocurran este tipo de situaciones con los inquilinos, es recomendable llevar a cabo un estudio previo de su solvencia económica que nos permita conocer con certeza que va a ser poco probable que se produzcan los impagos. Solicitarles documentos, tales como últimas nóminas, contrato de trabajo, declaración de la renta, declaraciones de IVA si se trata de autónomos, certificado de pensiones en caso de ser personas jubiladas, etc. resulta indispensable para asegurarnos como propietarios una mayor tranquilidad en la posterior relación contractual.

Pese a lo anterior, puede ocurrir que las circunstancias económicas de los inquilinos cambien, y se lleguen a producir los impagos. En tal caso, y con carácter previo a iniciar cualquier procedimiento judicial, no resulta obligatorio, pero sí conveniente, requerirle para el pago de una manera amistosa. Se puede hacer de modo presencial, o bien por alguna vía digital, tal como *whatsapp* o correo electrónico. Si vemos que no atienden a nuestros requerimientos, cabría plantearse la reclamación por escrito, a través de un medio que deje constancia, como un burofax o una carta certificada, que se podrá aportar al posterior procedimiento judicial.

Si a través de estos medios no hemos conseguido que los inquilinos se pongan

al día con los pagos, debemos acudir a un procedimiento de desahucio por falta de pago, en el que podemos acumular la acción de reclamación de cantidades por las rentas impagadas. Es un procedimiento que requiere de la intervención de abogado y procurador, por lo que va a conllevar algún coste el incumplimiento por parte de los inquilinos.

En cuanto a la tramitación del procedimiento, como documentación básica para adjuntar a la demanda, se requiere de apoderamiento al procurador y abogado (poder para pleitos o apoderamiento electrónico) y el contrato de arrendamiento firmado por las partes. Es opcional aportar los requerimientos de pago a los inquilinos y alguna documentación bancaria que acredite el impago. Una vez presentada la demanda, se dicta un Decreto en el que se admite a trámite y en el que queda fijada la fecha del juicio y la fecha del lanzamiento. Solo habrá juicio si los inquilinos se oponen a la demanda.

La duración del procedimiento y lo que tardemos en recuperar la posesión de nuestra vivienda dependerá de las notificaciones a los inquilinos y de si estos se oponen a la demanda.

Los inquilinos, en el momento de recibir la demanda, tienen varias opciones: entregar las llaves y abonar las cantidades adeudadas, que es la opción más beneficiosa como propietarios; pueden pagar la cantidad debida y seguir en el inmueble (enervación), siempre que no haya requerimiento de pago previo de manera fehaciente; pueden entregar las llaves y no pagar, por lo que el procedimiento continuará reclamando esas cantidades; pueden oponerse a la demanda, celebrándose el correspondiente juicio; o, finalmente, cabe la posibilidad de que ni paguen, ni abandonen la vivienda, por lo que se celebrará el correspondiente lanzamiento a través de la Comisión Judicial y, posteriormente, se iniciará la ejecución para el cobro de las cantidades adeudadas.

Por tanto, nunca estamos exentos de que nos puedan ocurrir este tipo de situaciones desagradables con nuestros inquilinos; si bien, es importante conocer nuestros derechos como propietarios y acudir al correspondiente procedimiento judicial para hacerlos valer sin demora. ■

García Pi . Abogados





Encuentro "Hablan los Poetas" (29 de junio de 2022)

En el vigésimo aniversario de Espejo de Alicante

Asociación Cultural
Espejo De Alicante
BLOG OFICIAL

Algo precioso viene sucediendo en Alicante desde hace veinte años, cuando nació "Espejo de Alicante" (EDA). En enero de 2003, ya

tenía el CIF, y estaba registrada oficialmente esta asociación artístico cultural, sin ánimo de lucro. Desde entonces, no ha dejado de trabajar en su empeño de promover la cultura a todos los niveles, en especial a través del arte. La batuta la lleva, desde su creación, M.^a Consuelo Giner, auténtica "madre del invento", doctora en Filosofía y vicedecana del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante; en la actualidad, jubilada como catedrática de Historia, Estética y Arte, del Conservatorio Superior de Música de Alicante. Ella declara a este medio que "quería promover la cultura desde otros puntos de vista, así como promocionar a los artistas; todo ello sin que los socios pagaran cuotas periódicas. Por este motivo, muchas otras agrupaciones de la época no apostaban por la permanencia de la asociación, y auguraban su extinción en menos de un año... Pero lo cierto es que ¡ya hemos cumplido los veinte!".

Hablar de EDA es hablar de un fenómeno social y cultural, modelo de referencia no solo en Alicante y provincia, sino también en otros lugares de España. En la actualidad cuenta con más de 700 socios, de los cuales participan activamente unos 400. La mayor parte de ellos son mayores de 50 años, aceptando, proponiendo y asumiendo

Grupo de Teatro "Espejo", con su directora, Maravillas Cano, en una actuación en Albufera.



La **Junta directiva actual** está formada por los siguientes miembros:

M.^a Consuelo Giner, presidente.

Valero Antonio Alias Tudurí, vicepresidente.

Mari Carmen Gómez Paz, secretaria.

Javier Alonso Llorente, tesorero.

Fernando Gessa Rivas, vocal de comunicación, imagen y sonido. Director de Espejo a escena.

José Antonio Asensio Florenciano, **Pilar López Mompó** y **Francisco Miguel Burló Carbonell**, vocales de artes literarias.

Fermín Serrano Fernández y **Juan José Crespo Ramón**, vocales de artes plásticas.

responsabilidades y, sobre todo, implicándose hasta la médula. Por ello, cuenta con dos grupos de teatro: uno dirigido por Fernando Gessa, y el otro por Maravillas Cano; con tres grupos de poesía: Amarilis, dirigido por Deogracias González de la Aleja, que organiza recitales periódicos de poetas consagrados; otro dirigido por Pilar López, y en el que los poetas recitan sus propios poemas; y un tercer grupo que asumió la presidenta,



"Espejo a escena", con su director, Fernando Gessa (2022).



Celebración

Hay otros socios en cargos de responsabilidad, como es el caso de Maravillas Cano, directora del grupo de teatro "Espejo de Alicante"; Deogracias González de la Aleja, director del grupo Amarilis; y otras colaboraciones puntuales.

Es justo destacar la gran labor social y humanitaria que se realiza constantemente desde la asociación, además de la cultural y artística citadas, al organizar diferentes exposiciones, editando libros colectivos, llevando a cabo representaciones y recitales, impartiendo conferencias, etc. M.^a Consuelo Giner afirma: "Si tuviera que destacar algunas de las características que definan a la asociación, serían las siguientes: el gran respeto, cariño y admiración que reina entre los distintos sectores.; la empatía hacia los semejantes; los viajes culturales; y las actividades conjuntas, como son exposiciones colectivas, recitales poéticos, encuentro "Hablan los poetas", etc. Por todo ello, van pasando los años y la belleza de Espejo de Alicante no tiene ocaso"



Grupo Poético Amarilis (2022).

Consuelo Giner, llamado "Poesía matinal... y más", al que los poetas concurren el tercer lunes de cada mes, por la mañana, y pueden recitar o bien poemas propios, o bien poemas de otros, consagrados o no. EDA cuenta también con un grupo de castañuelas, que ensaya todos los jueves por la mañana, bajo la dirección de Lola Martínez Soriano. Y a todo ello hay que sumar las actividades que organizan los miembros de las distintas vocalías, como es el caso del Certamen de Poesía: el pasado 30 de mayo finalizó

Grupo de castañuelas (junio de 2022).



el plazo de la tercera convocatoria, presidida por José Antonio Asensio Florenciano. Y con respecto al IV Certamen de Artes Plásticas, ha tenido como comisario a Fermín Serrano Fernández, con la colaboración de Juan José Crespo, recientemente incorporado a la Junta. ■

Nuestra más sincera enhorabuena a esta asociación que trabaja incansablemente en pro de la cultura, del arte y de la sociedad en general.

Redacción

Opiniones de socios

"Para mí, el arte es como un refugio y Espejo de Alicante se ha convertido en una familia". (Amérigo Asín, en *Información*, 1 de febrero de 2014).

"Me apunté a un viaje, en 2006, y desde entonces ya no me he separado de Espejo. He encontrado una razón para vivir. De pequeña acudía a ver las obras de mis tíos, Antonio Prieto y Teresita Barrachina, y aquí me encuentro muy feliz". (Carmen Cremades, en *Información*, 1 de febrero de 2014).

"Desde el 7 de junio de 2018, que milito en Espejo de Alicante, puedo decir que pertenezco a una asociación ejemplar, donde reina la poesía, el teatro, la pintura, el amor a otros pueblos (viajes culturales), etc. Perenne es el trasiego de valores entre compañeros. Ambiente distendido y respetuoso; vamos, una pequeña Jauja. Su presidenta, Consuelo Giner, lo mejor de todo". (Angelina Jiménez, tertulia matutina del 19 de mayo de 2023).

"Espejo de Alicante es una asociación altruista donde cabe todo el mundo, y donde la armonía y el respeto crean un microclima que permite que fluyan con naturalidad las diferentes disciplinas artísticas que engloba. Una gran familia de amigos con un denominador común: "la cultura". En poco tiempo me sentí rodeado de grandes compañeros que cambiaron mi vida. Llegué escribiendo pequeños textos que no sabía muy bien identificar y, gracias a Espejo de Alicante, recibí una formación y un apoyo que me permitieron publicar mi primer libro. Ahora, incluso me atrevo a participar en certámenes internacionales de poesía, (donde ya he conseguido un primer premio), y estoy preparando mi siguiente libro. Sin Espejo de Alicante seguiría siendo un simple obrero inconforme, viendo como el sol se pone cada día por el mismo horizonte. Asociaciones como esta son las que cambian el mundo. Gracias Espejo". (Joaquín Martín Quirosa. 29 de mayo de 2023).

"Llegué a Espejo en un momento difícil para mí, además de en plena pandemia, en octubre de 2020. Buscaba dónde desarrollar mi creatividad poética y conocer gente con mis mismas inquietudes. Se han cumplido mis expectativas sobradamente: hoy dirijo el Grupo Poético Amarilis." (Deogracias González de la Aleja. 29 de mayo de 2023).



Los colegios invisibles

Visible College

GREGORI
MAYANS
I LA CULTURA
DE LA
IL·LUSTRACIÓ

Vicent Peset



curial
documents de coburn

Según parece, el término de Colegio Invisible (*Invisible College*) fue acuñado por Robert Boyle desde su finca inglesa de Stalbridge (1646). Boyle se comunicaba, al margen de las instituciones, con personalidades relevantes, tales como John Wallis y el grupo de médicos y filósofos del Gresham College interesados en la mejora de la agricultura, la filosofía y la mecánica. Aquella iniciativa que se desarrolló en el Interregno Inglés (1649-1660), es decir desde el ajusticiamiento de Carlos I y la restauración de la monarquía con Carlos II, determinó la fundación de la Royal Society de Londres el 1660.

Pero esa manera de proceder en el intercambio de ideas técnicas y científicas entre investigadores, que podemos contemplar como característico de la Ilustración, ya se había producido en el Barroco. Investigadores aislados se comunicaban con otros investigadores e intercambiaban conocimientos y habilidades, formando un entramado que incrementaba, mediante aportaciones experimentales y críticas, el nivel alcanzado en cada aportación. Era una manera particular de comunicar hallazgos científicos al margen de las instituciones.

Esos colegios invisibles soslayaban las dificultades que la censura religiosa o política interponía frecuentemente en el normal desarrollo de una investigación o la manera de tratar un determinado problema. La relación

Benito Jerónimo
Feijoo.



Gregorio Mayans.

directa o por correo de los investigadores, a veces la visita personal, creaba una atmósfera de entendimiento eficaz y segura.

Cerca de nosotros, podemos evocar a Gregorio Mayans (Oliva, 1699-Valencia, 1781) y a Benito Jerónimo Feijoo (Pazo de Casdemiro, Pereiro de Aguiar, 1676-Oviedo, 1784). Ambos eruditos ilustrados tuvieron una intensa relación privada con sabios de diversas partes del mundo. Su actividad, su modo de proceder, se halla completamente dentro de lo que se ha convenido en llamar "colegio invisible".

Mayans tuvo una comunicación muy activa con el jurista y erudito holandés Geert Meerman (1722-1771). Todas sus cartas fueron escritas en latín, idioma de comunicación común entre los ilustrados europeos de la época. Gracias a Meerman, recibió Mayans muchos libros a través del cónsul holandés en Alicante, Gaspar Vernet, evitando así

posibles censuras inquisitoriales. Tuvo relación con otros muchos eruditos europeos: Strodtmann, Hultmann, Burman... Y puso en comunicación entre sí a diversos investigadores españoles y extranjeros. Fue nombrado miembro de la Sociedad Latina de Jena. También Feijoo tuvo que hacer equilibrios para defenderse de detractores inquisitoriales por su *Teatro crítico universal* y tuvo una activa correspondencia foránea.

De aquellas actividades "invisibles" surgieron las *sociedades económicas de amigos del país* que Carlos III de España (1716-1788) puso bajo su protección.

Sin embargo, la denominación de "colegio invisible" ha trascendido más allá de la Ilustración. En realidad, siempre, en toda época, ha existido algún grupo humano que ha intercambiado sus conocimientos al margen de las instituciones (universidades, academias, sociedades, publicaciones, etc.).

Ha sido una manera de centrar la atención particular sobre unos problemas que corrían el peligro de diluirse en conjeturas.

D.J.S. Price en su libro *Science since Babylon* (New Haven, Yale University Press, 1961) denomina a grupos científicos que

intercambian información por medios distintos a la literatura impresa *New Invisible Colleges*. Y, más tarde, simplemente, *Invisible Colleges* (*Little Science, Big Science*. New York, Columbia University Press, 1963). Desde esa época "colegio invisible" se entiende como un grupo de científicos ocupados de semejantes o de las mismas áreas, que se comunican no solo por sus publicaciones, sino también por medio de correspondencia (separatas, *preprints*), reuniones, congresos, viajes, etc.

También se habla, a veces, de "colegio invisible" a ciertas sociedades esotéricas que nada tienen que ver con la línea descrita. Nada que ver tampoco con los Colegios Profesionales que se desarrollan en el siglo XIX, cuya relevancia se asienta en otros supuestos. ■



Emili Rodríguez-Bernabeu

¡Tu CDL! ¡Apoya la COLEGIACIÓN!

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



CDL Alicante
al servicio
de los colegiados

ASESORÍA JURÍDICA

GRATUITA

www.cdlalicante.org/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.cdlalicante.org/cdl@cdlalicante.org



OPOSICIONES MAGISTERIO SECUNDARIA

Asesoramiento
y preparación

Tel.: 965 22 76 77 | www.cdlalicante.org | cdl@cdlalicante.org

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)**

Nota: Otras modalidades de SRC, –como arqueología,
guía turístico, historiadores de arte, mediación, peritos
calígrafos, y traductores–, se atienden en la sede colegial.

965 22 76 77 / cdl@cdlalicante.org

Con el asesoramiento de: **AON**



CARNÉ PROFESIONAL COLEGIAL

Tu seña de identidad profesional.
Posibilita el acceso a diversos
Museos. Formato tarjeta pvc
personalizada.



Información
en sede colegial



Regístrate en el Club CDL con
ventajas exclusivas para ti.

¡Regístrate gratis!

CLUB.CDL

Ofertas, descuentos y servicios
para tu profesión y tu tiempo libre



www.promediacion.com / info@promediacion.com
Tel.: 607 772 447

Servicio de mediación para prevenir y solucionar
conflictos relativos a separaciones o divorcios,
herencias, problemas laborales, mercantiles...

Sede CDL Alicante

más información **tel.: 965 227 677**

BALEARIA

NAVEGAR HACIA UN MUNDO MÁS SOSTENIBLE

Es nuestro [#RumboVerde](#)



Navegación ecoeficiente

Apostamos por energías más respetuosas con el planeta con vistas al horizonte de emisiones 0 en 2050.

Una flota más sostenible

Monitorizamos nuestros buques en tiempo real para optimizar consumos y aumentar eficiencia.

A bordo

Reducimos el impacto ambiental a través de proyectos de reciclaje y de economía circular.

Compartimos el Rumbo

Desde la Fundación Balearia colaboramos en acciones que preservan el medio ambiente.

rumboverde.es

