

La incertidumbre ante el acceso a la universidad

Actividades de
Formación del Colegio
(págs. 38 a 40)

JUNTA GENERAL ORDINARIA
23 de marzo, 19,30 horas

Síguenos en



Sumario

Director:

Fernando Carratalá

Subdirectora:

Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

M^a Luisa Ariza

Alfonso Bullón de Mendoza

José Miguel Campo Rizo

M.^a Victoria Chico

José M.^a Hernando

Félix Navas

Antonio Nevot

Darío Pérez

Roberto Salmerón

Amador Sánchez

Eduardo Soriano

Imprime:

Artes Gráficas Global, S.L.

Boletín de Divulgación Científica y Cultural

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

C/ Fuencarral, 101. 3º. 28004 Madrid

www.cdlmadrid.org

info@cdlmadrid.org

Tel.: 914 471 400 - Fax: 914 479 056

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL

El Pacto Escolar y la nueva Ley de Servicios Profesionales 1

ENTREVISTA

Entrevista a Javier Lascurain
Fundación del Español Urgente 3

UNIVERSIDAD

El acceso a los estudios universitarios:
la incertidumbre de los estudiantes 5

EL MUNDO DE LOS LIBROS

Sial Pigmalión: veinte años de pasión por los libros 8

PEDAGOGÍA

La "mala práctica" educativa
desde el enfoque radical de la información 10

HISTORIA ABIERTA. La mujer en el antiguo Egipto 13

ASESORÍA JURÍDICA

Comprar sobre plano, ¿Y si no se construye? 29

FIRMA INVITADA

Educación para el Diálogo 30

A PIE DE AULA

Una experiencia integradora con un alumno
del espectro autista 32

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE EXCELENCIA

Colegio Nuestra Señora Santa María /
Colegio La Inmaculada Concepción 34

NOTICIAS COLEGIALES 36

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL COLEGIO..... 38

DESTACAMOS

Ciclo de Conferencias Abril- Junio 2017 40

La Junta Directiva de la Sección de Arqueología presentó su dimisión, por motivos personales, el pasado 23 de enero. La Junta de Gobierno del Colegio asumió sus responsabilidades, la principal de ellas, la convocatoria de un proceso electoral para su sustitución, que finalizará en mayo próximo. En coherencia con lo anterior, D. César Heras ha dimitido también como vocal de la Junta de Gobierno del Colegio. Agradecemos a los miembros salientes de la Junta Directiva su encomiable trabajo y los servicios prestados a la Arqueología madrileña, a los compañeros arqueólogos y al Colegio.

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

EL PACTO ESCOLAR Y LA NUEVA LEY DE SERVICIOS PROFESIONALES ¿CALDO DE CULTIVO PARA UN NUEVO COLEGIO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN?

Nos preguntamos, si en el contexto social y político actual, que clama por un pacto educativo nacional, y al hilo de los aires liberalizadores que vienen de Europa, se está teniendo en la consideración adecuada a la profesión docente, la necesidad de concretar mejor su especificidad, las variables que la integran y la conveniencia de ser tenida en cuenta y reforzada en nuestro país. Apostamos por la transformación de los actuales Colegios de Doctores y Licenciados, en Colegios Profesionales de la Educación, como instrumentos idóneos para reforzar la profesión docente, base imprescindible de una educación de calidad.

En torno a la idea de un pacto educativo nacional, corren a diario “ríos de tinta”. En estas fechas más que nunca, la necesidad de un pacto escolar es elemento recurrente en cualquier discurso, conversación o noticia que tenga algo que ver con la educación; por lo que no vamos a entrar aquí a detallar cuestiones, que por ser de dominio público, poco pueden aportar. Señalaremos, solamente, que consideramos una parte ineludible de ese Pacto el fortalecimiento y dignificación de la profesión docente; que ese fortalecimiento y dignificación se debe hacer contando con los profesionales de la educación; y que debe aprovecharse la dinámica que se cree para afianzar la labor de los colegios profesionales.

Es ampliamente conocido que la mayoría los colegios profesionales se encuentran en una situación compleja, motivada por los cambios legislativos y la necesidad de su adaptación a la evolución de su entorno, en el ámbito nacional y, sobre todo, en el ámbito europeo. En los Boletines Oficiales del Estado y de las CC.AA se han publicado, en los últimos años, varios textos legales editados como transposición de la directiva europea de servicios, (citaremos como ejemplos la Ley Ómnibus, el Proyecto de Ley de Servicios Profesionales, y un buen número de leyes de ámbito autonómico). Estas leyes constituyen una nueva normativa, intencionadamente liberalizadora, de los marcos reguladores del ejercicio de las profesiones y la prestación de servicios profesionales. Entre sus objetivos se encuentra el de favorecer el intercambio de profesionales y la libre competencia de las empresas en los países de la Unión Europea.

Los referidos cambios normativos sitúan a los colegios profesionales ante un nuevo marco regulador que les asigne un rol acorde con la configuración actual del sistema educativo. Es decir, la normativa del futuro debe ser adaptada a las directivas europeas, a las nuevas carreras y a los nuevos títulos académicos. Todas las declaraciones del gobierno actual apuntan a que su intención es culminar el pacto escolar con la redacción de una ley de bases de la educación. Consideramos imprescindible que esa ley incluya todas las “piezas” del sistema educativo, y por tanto, los colegios profesionales de los docentes no pueden faltar en ella.

Asimismo, en el caso de que cuaje un nuevo proyecto de Ley de Servicios Profesionales, y de acuerdo con el artículo 27 de la Constitución, cualquier proyecto de ley que les afecte debe recoger a los colegios profesionales de la educación, en los mismos términos que se recojan aquellos colegios profesionales en los que se encuentren colegiados otros titulados que realizan servicios de especial interés general, como son, por ejemplo el Colegio de Médicos y el de Abogados.

Pensando en el futuro, nuestra reflexión, con el bagaje de más de cien años de funcionamiento del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, es que debe aprovecharse este momento de cambios profundos en el ámbito educativo y en el marco legislativo de los colegios profesionales para iniciar la transformación de los Colegios de Doctores y Licenciados en colegios profesionales que agrupen a todos los docentes. Se hace necesario un refundado Colegio Profesional de la Educación. Entendemos que la colegiación ha sido y sigue siendo útil y conveniente para conseguir la excelencia del servicio educativo, porque los colegios profesionales aportan actualmente –y pueden y deben seguir aportando– elementos de valor añadido y de calidad, a las profesiones, a los profesionales y a los servicios educativos que reciben los usuarios de los centros y programas educativos. Entre esos elementos de valor añadido, podemos citar, además de otros muchos, los siguientes: los colegios profesionales, a través de los códigos deontológicos; aportan calidad moral en el ejercicio profesional; aportan garantías de autenticidad y homogeneidad de servicios educativos; aportan control del intrusismo profesional; contribuyen a la formación permanente –ámbito en el que han realizado siempre y realizan una aportación inestimable–; contribuyen a habilitar a profesionales para el ejercicio de la profesión docente mediante procesos de formación y de acreditación; prestan multitud de servicios profesionales y personales a los colegiados en los ámbitos culturales, judiciales, salud, economía, etc.

En definitiva, una profesión docente bien definida y estructurada en torno a contenidos científicos, específicos y comunes, constituye el elemento aglutinador de los diferentes titulados que acceden a la tarea educativa. Estos titulados, de variada procedencia académica, necesitan además un único colegio profesional, que contribuya a regular el ejercicio de la profesión docente, a reforzar la profesión y a vigilar la observancia de un único código deontológico profesional. Por todo ello y para reforzar la profesión docente, consideramos que ha llegado el momento de refundar los Colegios de Doctores y Licenciados y transformarlos en Colegios Profesionales de la Educación.

fundéu

ENTREVISTA A **JAVIER LASCURAIN** FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE

En su origen, y aún hoy, la *Fundación del Español Urgente (FUNDEÚ)* tiene como foco principal de sus recomendaciones a los profesionales de los medios de comunicación. Esa es la razón del «apellido» urgente y la consecuencia de haber nacido en el seno de una gran organización informativa, la Agencia EFE. Pero sus puertas están abiertas a todas las personas interesadas en el buen uso del idioma y eso incluye, por supuesto, a profesores, estudiantes, traductores, correctores, blogueros, personas que intervienen en las redes sociales... La respuesta a las dudas que se nos plantean cada día es el principal objetivo de una Fundación que trabaja acorde con los nuevos tiempos, es decir, a velocidad de vértigo.

«Vigilamos el español al ritmo de la actualidad»

ámbito educativo, claves de redacción

Con motivo de la celebración, el día 28 de enero, de la festividad de Santo Tomás de Aquino, patrono de la educación, la Fundéu publicó una serie de claves para la redacción adecuada de las noticias relacionadas con el ámbito educativo.

1. La educación secundaria, pero Educación Secundaria Obligatoria

Se escriben con minúscula las denominaciones genéricas de etapas y ciclos educativos: educación secundaria, educación superior, pero con mayúscula si se trata del nombre oficial porque tiene valor de nombre propio: Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional. En el caso de que coincidan, como ocurre con educación infantil/Educación Infantil, que puede referirse tanto al ciclo educativo como a su denominación oficial, se optará por una u otra en función de a qué se refiera en cada caso concreto.

Los niveles de los ciclos se escriben con minúsculas y pueden abreviarse con la representación correspondiente del ordinal en arábigos: «Ha repetido primero», «Está en 2.º de primaria» (con punto abreviativo).

2. La arquitectura ha avanzado mucho desde que estudié Arquitectura

Los nombres de las disciplinas científicas y de las ramas del conocimiento se escriben con iniciales minúsculas («Ha habido grandes avances en el campo de la ingeniería»),

pero con mayúsculas si se trata de la denominación de una asignatura o materia en el entorno académico («Este año voy a estudiar Inglés y Matemáticas»), aunque ambos coincidan, como se aprecia en el título de este apartado.

3. Nombres de los centros

Los nombres oficiales de los centros educativos se escriben con mayúsculas iniciales (Instituto de Enseñanza Secundaria Isabel la Católica).

En el caso de que se haga referencia al centro solo con el sustantivo genérico, este se escribirá con minúscula cuando va precedido de posesivos o demostrativos («este centro es público», «mi universidad está lejos»), pero se acepta la mayúscula si va precedido por un artículo determinado, cuando se considera una mención abreviada del nombre completo: el Instituto, el Colegio.

4. Departamentos y recintos de los centros

Se escriben con mayúsculas iniciales si se trata de departamentos de la institución: Secretaría, Cátedra de Lingüística. Sin embargo, se escriben con minúsculas, respetando las

Tal y como señala el Instituto Cervantes en sus informes “el futuro de una lengua depende de forma significativa, de sus hablantes y, especialmente, de los hablantes de las nuevas generaciones. ¿Qué uso del español hacen nuestros jóvenes?”

En el fondo nuestros jóvenes hacen un uso que no es muy diferente del que han hecho siempre los jóvenes; es decir, crean sus propias jergas, sus formas de hablar, de escribir y de relacionarse. Es cierto que las últimas generaciones tienen a su alcance herramientas que las anteriores ni siquiera podían soñar y eso les da muchas oportunidades y también algunos riesgos desde el punto de vista lingüístico.

F Las redes sociales son un riesgo y también una oportunidad para nuestra Lengua

¿Qué papel cree que está desempeñando nuestra escuela en el cuidado del español? ¿Se apoya suficientemente el aprendizaje del español y, con él, la promoción de los hábitos lectores o el uso gramatical correcto?

No soy un experto en ese campo; mi experiencia es más bien la de padre. Creo que, en general, los centros hacen el esfuerzo de promover los hábitos lectores aunque no estoy seguro de que se haga siempre de forma eficaz. En un mundo lleno de estímulos fáciles no se sencillo conseguir que la literatura, que exige de algún modo un esfuerzo que otras actividades no piden, se convierta en un hábito. Por otro lado, se dice que los jóvenes no leen y no escriben, pero probablemente sea una de las generaciones que más lee y escribe; eso sí, lo hacen en otros dispositivos (teléfonos), con otros registros (a menudo esa escritura no es sino una transcripción de la oralidad) y con otras intenciones (leen para comunicarse, no tanto para entretenerse o formarse). En medio

de esa «tormenta perfecta», creo que el objetivo de la escuela - y el de los padres- no debe ser tanto alejarles de esas formas de comunicación o regañarles por no usar en ellas todas las cauteles de la corrección lingüística, sino mostrarles que la lengua escrita, como la oral, como la vestimenta y tantas otras cosas, tiene diferentes registros en función del contexto en el que se empleen. Y que los acortamientos y las «transgresiones» que pueden ser aceptables en la comunicación privada de los whatsapps (*ola k ase, dnd kdmos?, bsis*), no tienen cabida en un registro más formal como es el de las aulas o del mundo del trabajo. Creo que a veces el problema de los jóvenes es no tener esto lo suficientemente claro.

¿Y la redes sociales? ¿Cree que apoyan o perjudican la difusión y el enriquecimiento de nuestra lengua?

Hay toda una corriente que ve en esas formas de comunicación un peligro grave para el idioma. Yo no lo creo. O,

mayúsculas de los nombres propios que pudieran contener, las denominaciones de recintos del edificio: sala de profesores, aula de música, salón de actos, aula Jacinto Benavente.

5. Cargos, profesiones y titulaciones

Los nombres de cargos, profesiones o titulaciones se escriben con minúscula inicial: maestro, catedrático, ingeniera agrónoma...

6. Congresos, cursos, jornadas..., en general con mayúsculas

Se escriben con mayúsculas iniciales todos los términos significativos de los títulos tanto de los encuentros de profesionales y especialistas (Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente) como de los planes, proyectos o programas (Programa de Formación Docente).

7. ESO, no E. S. O.

ESO, PDI o TIC son siglas, no abreviaturas, por lo que se escriben con mayúsculas y sin puntos. Asimismo, no es apropiado formar su plural escrito añadiendo una *ese* minúscula, como en TICs, sino mantenerlas invariables («¿Cuáles son las ventajas y desventajas de las TIC?»); sin embargo, en el lenguaje oral sí es adecuado pronunciar la *ese*.

En cuanto a su desarrollo, lo adecuado es que se haga en minúsculas si corresponde a un nombre común (PDI es pizarra digital interactiva) y en mayúscula en el caso de que sea propio (ESO se desarrolla como Enseñanza Secundaria Obligatoria).

8. Honoris causa, en minúscula y cursiva

La locución *honoris causa* se escribe en minúscula y, por ser un latinismo, también en cursiva: «Ha sido investido hoy doctor *honoris causa*».

9. Acoso escolar, mejor que bullying

En español se ha extendido el uso de *bullying* para referirse específicamente al acoso que se produce en el ámbito escolar. Este anglicismo puede sustituirse por *acoso escolar* u otras alternativas válidas, como intimidación, matonismo, matoneo o matonaje.

10. Educación en casa, mejor que homeschooling

Para referirse a este tipo de educación y evitar los anglicismos *homeschooling* y *homeschooler*, las denominaciones adecuadas en español son *educar* o *educación en casa* y *educador* o *estudiante en casa*, respectivamente.

11. Ludificación es preferible a gamificación

En el ámbito educativo se ha introducido el concepto de incluir actividades lúdicas en el aula. Para referirse a él es preferible utilizar el término *ludificación*, no *gamificación*, que es un mero calco del inglés *gamification*.

Fundéu

más bien, prefiero ver la botella medio llena. Por un lado, estamos ante un hecho sin precedentes: el de que cientos de millones de personas en todo el mundo tienen ahora voz para comunicar de forma pública, un privilegio que hace apenas unos años estaba reservado a escritores, profesores y periodistas. Hoy cualquiera, con dispositivo móvil y acceso a una red social, puede hacerse oír de forma pública y global. Es una excelente oportunidad para que mucha gente se interese por la corrección y la eficacia comunicativas. Muchas personas que se ven en esa tesitura se dan cuenta de que su reputación digital depende en buena medida de cómo se expresan en esos foros y eso les lleva a dudar, a preguntar; en definitiva, a aprender.

Pero en estas plataformas, en general, se escribe bastante mal.

Desde luego se ven muchas incorrecciones y, a menudo, mucho desinterés por la corrección; pero no tengo tan claro que sea culpa de las redes sociales. Pienso, más bien, que las redes sociales sacan a la luz esa mala calidad del discurso que ya estaba ahí y que tiene otras causas (la educación, la falta de lectura...). Antes no sabíamos cómo escribía nuestro vecino del quinto o el de la tienda de enfrente; ahora podemos leer sus tuits o sus publicaciones en Facebook y comprobarlo. Equivocar el diagnóstico y culpar a esas no tan nuevas herramientas comunicativas de los problemas del idioma es fácil, pero peligroso.

EL PAPEL DE FUNDEÚ

¿En qué campos trabaja FUNDEÚ?

R-.Tratamos de aconsejar a los periodistas en el buen uso del idioma, saber a qué dudas lingüísticas se van a enfrentar cada día en su trabajo y tratar de solucionarlas. Porque entendemos, y esa es la piedra angular del proyecto, que cuanto mejor sea el español que circule por nuestros medios (radios, televisiones, periódicos...) mejor será el del común de los ciudadanos. No hay que olvidar que para una buena parte de la población, el registro más elevado del idioma al que están expuestos es el de



Foto: Judith González Ferrán

fundeú
consultas@fundeu.es
Tel.: 91 346 74 40

los medios de comunicación y, en particular, el de la televisión. Y que son los medios, junto con la educación, las dos instituciones que funcionan como referentes del idioma.

¿Qué proyectos mantiene la Fundación a corto y medio plazo?

Seguiremos lanzando cada día recomendaciones sobre el buen uso de idioma, tan pegadas a la actualidad como sea posible y usando en cada momento los medios más actuales: las redes sociales que van surgiendo, nuevos canales de comunicación. Contamos con el aval de la RAE, cuyo director, Darío Villanueva, es el presidente del Patronato de la FUNDEÚ. Además, en el Consejo Asesor, que nos ayuda a dilucidar muchas de nuestras dudas, se sientan varios académicos.

Nuestras recomendaciones están siempre basadas en las normas académicas. Intentamos ayudar al periodista a hallar e interpretar la norma, que no es siempre fácil.

Es un trabajo que complementa al de la Real Academia de algún modo.

Sobre todo en cuestiones de léxico la Academia tiene sus propios ritmos a la hora, por ejemplo, de incluir una palabra en su diccionario. Nosotros trabajamos con el español urgente, el de los periodistas que no pueden esperar a una nueva edición del diccionario para saber cómo tratar un término nuevo. Y ahí es donde a veces tratamos de ir un paso por delante aunque pronunciándonos siempre con los criterios que rigen el trabajo de la RAE.

¿Realiza la FUNDEÚ una labor pedagógica, en el sentido más amplio del término? ¿Cómo y por qué vías?

Creo que es así. Como dije, nuestro público objetivo son en origen los profesionales de los medios, pero pronto descubrimos que nuestro trabajo era útil para muchas otras personas y eso nos encanta. Cualquiera que esté interesado en estos temas puede seguir nuestras recomendaciones diarias en nuestra web, Twitter, Facebook, Instagram, Telegram... o recibirlas en su correo o en una aplicación. Y además puede plantear sus dudas a nuestros lingüistas por correo electrónico (Twitter, Facebook y el formulario de dudas que hay en nuestra web (www.fundeu.es). Por todas esas vías, tratamos de hacer honor a nuestro nombre y responder lo más rápido posible. ■

Aurora Campuzano

RAKING UNIVERSITARIOS Y FIABILIDAD

El acceso a los estudios universitarios: la incertidumbre de los estudiantes

Antonio Calvo Bernardino, rector Universidad CEU San Pablo

Próximo ya, como sucede de forma recurrente, año tras año, a que los bachilleres de último curso tengan que decidir los estudios universitarios que pretenden realizar en su futuro inmediato, y el centro en el que desean llevarlos a cabo, son muchas las incógnitas que se les abren en una decisión muy trascendental que tiene repercusiones, sin duda, para el resto de sus vidas.

Y no resulta una decisión fácil en absoluto. Es una decisión que marca la trayectoria profesional, que tiene también un impacto económico y, en ocasiones, también familiar, y que debe tomarse en muchas ocasiones en un contexto de incertidumbre, derivado de la falta de información, de las dudas sobre la propia vocación, sobre las áreas que mayores posibilidades van a ofrecer en el futuro, etc., que hay que tratar, en la medida de lo posible, de aminorar.

Es una decisión, en primer lugar, que implica costes, algunas veces significativos si no se dimensionan de forma adecuada, que no se conciben como unos gastos de inversión, y sí como de consumo. Pues lo que se hace es invertir en educación para que esa inversión ofrezca los rendimientos esperados en el fu-



Antonio Calvo Bernardino, Rector de la Universidad CEU San Pablo.

turo. Pero, para que esos rendimientos sean los deseados, es necesario siempre el esfuerzo y el trabajo continuo del estudiante, y también los medios que se ponen a su disposición por parte del centro y la universidad elegida.

Así pues, los estudiantes deben ser exigentes consigo mismos y con la universidad en la que quieren estudiar, asegurarse de que el esfuerzo económico y

académico que deben realizar va a tener la contraprestación requerida por parte de aquella.

Para su decisión, cada vez en mayor medida se atiende al prestigio; y ese prestigio se tiende a reflejar a partir de algunos de los rankings universitarios existentes. Desde el inicio del actual siglo, su proliferación ha sido creciente, tanto de los nacionales como de los internacionales, puesto que en un mundo poco conocido en términos de calidad, una mayor transparencia respecto a la situación de las universidades presenta ventajas para muchos estamentos: para las autoridades, a fin de planificar su política universitaria; para los gestores de la universidad, haciéndoles conocer la fortaleza o las debilidades de sus instituciones; para los estudiantes, al facilitar su elección de la institución en la que desean cursar sus estudios; etc... Y lo hacen porque utilizan indicadores que, por lo general, son fácilmente interpretables por los distintos colectivos interesados.



Sin embargo, su consideración sin atender a su forma de elaboración, y a lo que intentan medir, puede llevar a cometer graves errores. Los diferentes puntos de partida de cada universidad, los recursos de los que disponen, el énfasis que pretenden en ciertas tareas frente a otras, etc., hacen que tales clasificaciones (basadas en criterios absolutos y no relativos en muchas ocasiones) haya que considerarlas con gran cautela.

Aunque en España los que han aparecido tienden a considerar aspectos más concretos, siguen siendo los rankings internacionales los que tienen una mayor relevancia. Su carácter global en un mundo universitario sin fronteras hace que los responsables de la gestión universitaria miremos con mayor intensidad esos resultados, porque sabemos que, con sus deficiencias y limitaciones, tienen un peso cada vez más significativo en las decisiones de los estudiantes, tanto nacionales como internacionales, de los profesores e investigadores de prestigio y para la firma de acuerdos de colaboración con otros Centros.

En efecto, el estudiante debe estar motivado para desarrollar sus estudios; unos estudios universitarios que posiblemente determinen su actividad profesional de por vida, de forma que tiene que dedicarse a aquello por lo que muestra verdadero entusiasmo. Solo en el caso de que su vocación no se encuentre muy definida, debe conocer la oferta existente, las posibilidades que se le ofrecen y los retos futuros a los que se va a enfrentar. Cuando se dispone de auténtica vocación, las posibilidades de triunfo en los estudios que va a desarrollar son mayores, y, por tanto, las posibilidades de éxito en su carrera profesional. Un estudiante desmotivado trasladará esa falta de entusiasmo a sus resultados.

A continuación, determinada la vocación y el entusiasmo para su desarrollo, el futuro estudiante debe decidir entre una oferta universitaria muy amplia, con más de ochenta universidades españolas, y por qué no, una gran cantidad de universidades extranjeras a su alcance. Decantarse por una posibilidad entre todas las existentes, debe responder a un criterio al que confluyen todos los posibles factores: la calidad.

“El futuro estudiante debe decidir entre una oferta universitaria muy amplia, con más de ochenta universidades españolas, y por qué no, una gran cantidad de universidades extranjeras que están a su alcance en muchos casos”

situación laboral de sus egresados en puestos de responsabilidad en los ámbitos públicos y privados.

2. Nivel de exigencia del Centro en los estudios elegidos. El estudio y el trabajo en la universidad exige esfuerzo. Un esfuerzo bien dirigido traerá los frutos deseados, de forma que la universidad debe ser exigente en el trabajo, tanto para los estudiantes que le confían su formación como para el resto de su personal, especialmente su profesorado, que debe estar a la altura de los requisitos exigidos a sus alumnos.

3. Nivel docente del profesorado. Es cierto que el profesorado universitario debe actuar en diversos frentes. Por un lado, debe ser capaz de transmitir de forma adecuada, sencilla pero rigurosa, y totalmente actualizada, la formación que precisan sus estudiantes; en una doble dimensión además; académica, contribuyendo a fomentar una base teórica de conocimientos suficientes susceptibles de ser utilizados para actuar en diversos contextos; y también profesional, es decir, adaptada en cada momento a los requerimientos del entorno empresarial. Además debe llevar a cabo una actividad investigadora que le permita una actualización continua de sus conocimientos, contribuyendo así al progreso de su ciencia; e igualmente, una labor tutorial, acorde con la preocupación respecto a la situación académica y personal de sus estudiantes. Y aun cuando todo ello es importante, en la labor de un profesor universitario se ha dado una mayor relevancia en los últimos años a su papel investigador, al vincular su progresión académica al nivel de publicaciones que alcanza, dejando en un segundo plano, su papel



Sin embargo, la decisión final no puede estar amparada en criterios globales que, en algunos casos, no responden a los aspectos más próximos a las necesidades de los estudiantes, como deben ser la formación de calidad, la atención más personalizada, las salidas profesionales, los medios para facilitar una experiencia internacional, etc. Por ello, al margen de esos rankings universitarios, la decisión de estudiar uno u otro Grado, y luego en una u otra universidad, debe hacerse en función de diversos factores, el principal de los cuales, y que actuaría de condición necesaria del resto, la vocación.

Dentro del amplio concepto de calidad universitaria, los elementos en los que debería incidir el análisis del futuro estudiante para elegir su Centro, en el que debe pasar unos cuantos años de estudio, serían entre otros, sin orden de prelación, los siguientes:

1. Experiencia y resultados del aprendizaje. Uno de los aspectos que constituyen una referencia básica para evaluar la capacidad de generar conocimiento por parte de una Universidad es la formación académica recibida por sus estudiantes, que se debe traducir, con una dimensión temporal suficiente, en una

más esencial, que si va unido al anterior sería lo deseable: la formación de sus estudiantes y la capacidad de transmitir adecuadamente sus conocimientos para formar a los que en el futuro más o menos próximo van a ocupar los diferentes puestos de relevancia en los ámbitos público y privado.

4. Instalaciones académicas. Es evidente que las infraestructuras de la universidad son un elemento que, de inmediato, produce un gran impacto sobre los potenciales estudiantes. Pero también es verdad que, más allá de estas instalaciones generales, buenas en la mayor parte de las universidades, resultan más relevantes todas aquellas que se ponen al servicio de la formación de los alumnos; es decir, las aulas del tipo que sean para atender los requerimientos de cada grado, como salas de audiencias, dotación de laboratorios, talleres de trabajo, etc. Estas son las verdaderamente necesarias para una adecuada formación, no hay que dejarse impresionar por otro tipo de instalaciones, necesarias seguro para reforzar la formación en diferentes ámbitos de los estudiantes, pero no tan relevantes para el ejercicio formativo específico que buscan.

5. Relaciones y proyección internacional. Hoy en día es totalmente recomendable para cualquier estudiante disponer de una experiencia internacional. Esta experiencia no implica saber defenderse con habilidad en algún idioma, sino disfrutar de alguna estancia en otras universidades extranjeras, del mayor prestigio posible. Por tanto, una universidad debe estar en disposición de ofrecer esta posibilidad a sus estudiantes, puesto que su futuro profesional se muestra mucho más nítido si es capaz de enfrentarse a nuevos entornos derivados del mundo global en el que nos desenvolvemos.

6. Atención tutorial. Este elemento, vinculado al papel integral del profesor universitario, tiene cada vez mayor relevancia. Esta atención tutorial no debe ser simple-



mente la derivada de que el profesor esté dispuesto, en los horarios correspondientes establecidos, y perfectamente conocidos por los alumnos, a atender sus dudas académicas, sino que debe ser capaz de mostrarse como una persona capaz de atender sus preocupaciones y de actuar como un auténtico consejero en las diferentes situaciones que se le puedan plantear al alumno. Esta labor debe ser tenida en cuenta en contextos como los actuales en los que los alumnos demandan, en una época de su vida muy importante, una preocupación general sobre su formación, que va más allá de los propios contenidos académicos.

7. Relaciones con el mundo de la empresa, a través de las prácticas y de las salidas profesionales. Este es otro de los elementos fundamentales. Ciertamente es que la universidad es universalidad, y el estudiante debe ser capaz, a partir de las herramientas formativas que se le han ofrecido, de desenvolverse en contextos muy distintos y cambiantes, como los que se va a encontrar en su vida real, pero no es menos cierto que el contacto de la universidad con la empresa debe ser una preocupación permanente de ambas: por un lado, de la universidad, para ofrecer una formación también real a sus estudiantes; y, por otro, de la empresa, para que estos alumnos sean capaces de ser suficientemente productivos en períodos relativamente cortos de tiempo. Para ello es preciso que los planes de estudio de los distintos grados tengan como materia las prácticas en empresas, como primer paso para conseguir un puesto de trabajo cuando se terminen los estudios; y, además, que la universidad disponga de un servicio de carreras profesionales que facilite la inserción rápida y en los mejores puestos a los alumnos que han pasado por sus aulas.

8. Formación integral. Una universidad debe tener una referencia clara y ser capaz de transmitirla adecuadamente a la sociedad respecto al tipo de formación que

pretende ofrecer a sus estudiantes. Ya ha debido quedar claro, a partir de lo señalado hasta ahora, que no es suficiente hoy en día con una adecuada formación en los ámbitos específicos de los estudios de los que los estudiantes se matriculan, sino que hay que ir más allá: se debe apostar por una formación integral, en un período que es además crítico por la propia edad de los estudiantes. Estos deben salir al mercado laboral con una impronta formativa que permita a la sociedad identificar con claridad su procedencia, a partir de un estilo de trabajo, de un estilo de vida, y de una formación que integre su formación académica con su formación como personas. Solo así tendrá sentido aventurarse en un proceso formativo como el universitario, y solo así se enriquecerá la formación de sus estudiantes, no solo para la consecución de un puesto de trabajo, sino para toda su vida.

En resumen pues, la elección de una Universidad en la que cursar los grados universitarios no es una cuestión de escasa relevancia; debe hacerse pausadamente, atendiendo a criterios tan relevantes como los que se han indicado (la calidad, la exigencia, la formación integral, la rigurosidad en la docencia y en la investigación de su profesorado, la conexión entre la universidad y el mundo empresarial y profesional, la internacionalización, ...).

Aparte de todo lo demás, es posible, y hoy en día casi podríamos decir que es habitual, que haya muchos estudiantes que no tengan claro qué estudiar y en dónde hacerlo. En estos casos, las visitas a las propias Universidades, la participación en sus Jornadas de Puertas Abiertas, la concertación de entrevistas con los responsables correspondientes en ellas, deben servir de gran ayuda. Se debe elegir con responsabilidad, tratar de determinar a dónde se quiere llegar, pues será la mejor forma de encontrar el camino que queremos recorrer. Y una buena universidad debe ayudar a recorrerlo. ■



EL SECTOR EDITORIAL EN ESPAÑA

Sial Pigmalión

20 años de pasión por los libros

El sector editorial español publicó en 2016 81.391 títulos. Además las ciudades de Madrid –con Barcelona y Sevilla– están a la cabeza de la producción editorial y son sede las principales editoriales de libros de texto. Basilio Rodríguez, presidente del grupo Sial Pigmalión, nos explica las luces y las sombras del sector desde su experiencia vital: veinte años de pasión por los libros.



Los libros de temática infantil, juvenil y didáctica representaron en 2016 el 22,8 % del total de las publicaciones en España

aunque sufrí el desarraigo de mi tierra y fui apartado de repente de mi gente, esta ciudad supuso el descubrimiento de un mundo nuevo, en todos los sentidos; la fascinación que ejerció la gran metrópoli sobre el niño que era entonces logró despertar en mí la necesidad de contarla, la vocación literaria.

De los libros registrados en la Agencia del ISBN en 2016, el 22,8 % correspondieron a libros infantiles, juveniles y didácticos. Le siguen los libros de ficción; medicina; sociedad y ciencias sociales, humanidades y literatura. ¿Qué temática y género son mayoritarios en su editorial?

El grupo Sial Pigmalión está formado dos sellos editoriales, con sus diversas colecciones, fusionados en una única estructura empresarial y están mayoritariamente decantados por los temas y géneros literarios: narrativa, poesía y ensayo. Si bien es cierto que algunas de nuestras colecciones descuelgan entre las demás y son muy bien recibidas y valoradas por parte de los

especialistas y de los lectores en general: "Casa de África", la principal referencia en estudios africanos e hispanoafroamericanos; "Contrapunto", una colección de antologías y poemarios de destacados poetas de todos los tiempos; "Magíster", de textos didácticos y pedagógicos; "Prosa Barroca", que recupera los principales textos narrativos de la Edad de Oro de nuestra literatura; "Lumière", o una colección de cuidadísimos libros sobre cine, entre otras.

En España se publican muchos libros cada año. Pero, ¿todo es publicable? ¿Qué criterios sigue Sial Pigmalión para la selección de originales?

Obviamente, se publica y se debe seguir publicando mucho si no queremos ceder terreno a otras potencias como Estados Unidos, Reino Unido, Francia, China o India; o lo que es lo mismo, si no queremos ser desplazados por los países anglófonos y francófonos, que son nuestros competidores naturales. Por otro lado, todo autor aspira a ver su obra publicada y ese es un anhelo lícito: al fin y al cabo, un manuscrito es un medio de comunicación que, al menos, espera ser leído por un primer receptor-lector, para que otorgue a su autor carta de naturaleza como creador. Yo no me siento capacitado para censurar a nadie que publique o deje de publicar lo que pueda o quiera. Ya se encargarán los lectores de discriminar y de decidir quién debe permanecer y quién se convierte en autor fugaz.

Hablamos, en estos casos, de autoedición.

Muchos de los escritores más prestigiosos y/o más leídos recurrieron en sus primeros libros a la autoedición, para después conseguir legiones de lectores que les elevaron a lo más alto de las listas de ventas. Si se les hubiese impedido iniciar su trayectoria literaria habríamos perdido un gran activo de nuestro patrimonio cultural.

¿Es Madrid una plaza difícil para abrirse camino en el mundo de la industria editorial o por el contrario es un estímulo?

Barcelona y Madrid han sido siempre las grandes mecas culturales y literarias. Si Barcelona ostentó un meritorio primer puesto dentro del panorama editorial en las décadas de posguerra, Madrid tomó el relevo a finales del pasado siglo y lo sigue manteniendo en la actualidad. Madrid es un auténtico hervidero literario y editorial. Por eso vivir y editar en Madrid es un gran estímulo. Provenigo de un contexto rural, un pequeño pueblo de Extremadura del que emigró mi familia en la década de los setenta y,

¿Qué criterios sigue ustedes para la selección de originales?

Los criterios que seguimos en nuestro grupo editorial para publicar nuevas obras se sostienen en la calidad de las obras y en el gusto personal de los editores. Por supuesto, también tenemos en cuenta el factor comercial. Los editores ejercemos una profesión muy antigua y artesanal, aunque trabajemos con las más modernas tecnologías. Si queremos que nuestra actividad perdure, es preciso que sigamos fieles a nuestro fin primero: poner a disposición de nuestros autores nuevos lectores y facilitar a nuestros lectores asiduos nuevas obras y autores. En definitiva, hay que procurar pulir, dignificar y difundir el trabajo de los autores y fidelizar a los lectores.

¿Cree que detrás de un premio literario hay siempre calidad?, ¿Qué efecto tiene sobre las ventas?

Los premios literarios aportan prestigio y repercusión mediática a los libros y autores galardonados. Pero los jurados que otorgan la inmensa mayoría de estos premios tienen criterios muy personales. Así pues, la decisión de conceder o no un premio tiene un marcado carácter subjetivo, de lo que son conscientes los autores que envían sus originales para que opten al premio que sea. De hecho, muchos autores suelen probar con obras que se adapten al perfil del premio o al jurado para tener más opciones de ser preseleccionados. Ahora bien, en la mayoría de los casos, obtener un premio literario es sinónimo de prestigio y calidad. Algo muy diferente es que el gusto de los jurados o editores converja con el de los lectores. En definitiva, que no todos los libros y autores premiados se convierten en superventas, ni mucho menos. El lector es el que premia o no en última instancia cada obra.

La industria editorial mueve anualmente cerca de 3.000 millones de euros, y da empleo directo e indirecto a más de 30.000 personas en España. Pero, ¿es fácil vivir de la edición?

En los años ochenta del pasado siglo un grupo de la famosa "movida madrileña", Golpes bajos, se hizo famoso con un tema musical titulado "Malos tiempos para la lírica", en el que venían a decir que de jóvenes todos queremos ser artistas, románticos y sensibles. Pero, con el paso de los años, en la madurez, la mayoría aspira a tener un trabajo estable,



Basilio Rodríguez Cañada, presidente del Grupo.

cómodo y bien remunerado. A los becarios que hacen sus prácticas en nuestro grupo editorial les suelo decir que, si ese es su objetivo vital y profesional, en modo alguno deben plantearse ser editores. La edición es una profesión arriesgada, nos mantiene siempre con la incertidumbre a cuestas: los autores, porque no saben si editarán sus libros; los editores, porque no sabemos si podremos venderlos. Y para sobrevivir tenemos que ser creativos e innovadores para adelantarnos a las necesidades de los lectores o para generar nuevos productos que sean apetecibles y se conviertan en bienes de consumo generalizado. O lo que es lo mismo: hay que adaptarse a los tiempos que nos ha tocado vivir. O tirar la toalla.

El número de títulos digitales editados en 2016 fue de 23.061, lo que evidencia, en opinión de la FGEE, la apuesta que están realizando los editores españoles por este formato. ¿Qué opinión le merece esta opción?

No nos dejemos sugestionar por cifras y porcentajes engañosos. El libro digital, el famoso ebook, es un rotundo fracaso comercial. El principal hándicap para que despegue este formato estriba en

las alarmantes cifras de pirateo de los contenidos digitales (música, cine, juegos, libros...). Si no se consigue atajar legalmente esta actividad ilícita, jamás será rentable la edición digital. Si resulta más fácil y rápido localizar y "descargarse" un libro pirateado que pagar por una licencia legal para su lectura, ¿qué mercado puede haber? Al problema mencionado hay que añadir el gravamen del IVA que sufren estos libros, el 21%, que los encarece innecesariamente. En todo caso, la táctica de nuestro grupo editorial es estar atentos, observantes y alerta siempre. Conocemos y utilizamos los nuevos formatos, pero invertimos en lo que, hoy por hoy, puede ser provechoso y rentable para nuestra permanencia.

¿Qué políticas considera que deben ponerse en marcha para proteger la propiedad intelectual y luchar contra la piratería?

Simple y llanamente, debería aplicarse la ley. Tenemos una legislación precisa y adecuada a las necesidades del sector, pero no se aplica. Es preciso proteger los derechos de los creadores y potenciar la industria editorial española, pero solo se hace "de boquilla". ■

Aurora Campuzano

HISTORIA DE SIAL PIGMALIÓN

El Grupo Editorial Sial Pigmalión surge en 1997 de la intensa actividad cultural madrileña de esa década. A su labor de comunicación cultural y organización de eventos, se añade la edición de grandes obras de narrativa, poesía, ensayo, teatro, universidad, cine, libro infantil y literatura de autor. El grupo, formado por las editoriales Sial Ediciones y Pigmalión Edipro, desataca en su apuesta por la literatura última, por la recuperación de autores y textos de referencia, por la cuidada labor de edición y por el esmerado diseño de sus colecciones.

Gracias a todos los autores, lectores, colaboradores y amigos, que nos posibilitan seguir desarrollando y creyendo en nuestro proyecto editorial veinte años después.

La **'mala práctica'** educativa desde el enfoque radical de la formación

Dr. Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

El DRAE (en su vigésimo tercera edición de 2014) define el adjetivo 'mala' como: "De valor negativo, falto de las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza, función o destino" (acepción 1); "Inhábil, torpe, especialmente en su profesión" (acepción 9); y añade que, como interjección, "malo" se usa sobre todo para reprobar algo, o para significar que ocurre inoportunamente, infunde sospechas o es contrario a un fin determinado". Y define el nombre 'práctica', como "ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas (acepción 7). Y como el ser humano se equivoca –y mucho–, es lógico que una mala 'práctica', 'mala praxis' o un concepto equivalente, sean normales en todos los ámbitos de la vida, y particularmente y por responsabilidad, en los profesionales.

Puede observarse, sin embargo, que casi solo son relevantes en aquellas esferas de urgencia potencial que pueden afectar directamente al adulto, bien como usuario, bien como cliente, bien como espectador o participante: salud, jurídica, económica, finanzas, construcción, aeronáutica, medios de comunicación, deportes, artes, etc. Es claro que en estos terrenos caben dejaciones, descuidos, omisiones, desidias, imprudencias, imprevisiones, negligencias, transgresiones, excesos, violencias, ofensas, agresiones, abusos, estafas, prevaricaciones, malversaciones, etc. Todas puedan ser desatenciones, errores, faltas, delitos, reincidencias, etc. Básicamente, pueden variar en contenido y grado.

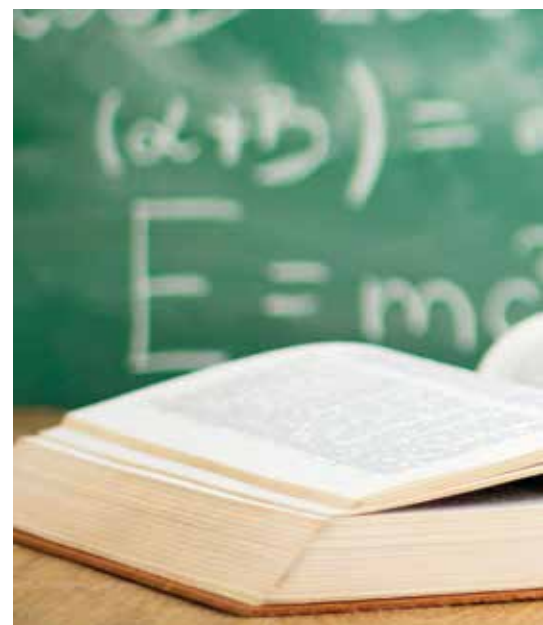
Ahora bien, ante la educación, la sociedad adulta no suele darse por aludida directamente, no suele aplicarse a sí misma algunas de aquellas posibilidades. ¿Por qué?:



- Porque se piensa que, siendo importante, la educación no es algo aplicable a uno mismo: se asocia, equivocadamente, a los hijos y a las generaciones emergentes.
- Por ser hábitos –la conciencia, la auto-crítica y la rectificación– impropios de la sociedad del egocentrismo o de la inmadurez, que conformamos. Dicho de otro modo: lo inmaduro, lo impulsivo, que es lo cotidiano, es rodearse, no tomarse a uno mismo como fuente de mala práctica.
- Por falta de tradición cultural, formativa, investigativa, etc. De hecho, de este tema no hay apenas rastro en la Historia de la educación, ni de la renovación pedagógica. Le pasa lo mismo que a otros, como la muerte, la barbarie, la educación prenatal, etc.
- Porque la educación se comprende con miopía y estrechez, poco y mal, y porque este hecho así mismo se ignora, aun por quienes de ella se ocupan. Lógicamente, ese error fundamental es más frecuente en quienes se dedican a ella sin una formación pedagógica suficiente, porque su ámbito es otro.

La cuestión puede formularse al revés: ¿Cómo es posible que la mala praxis no sea un campo formativo y de investigación prioritaria en pedagogía y educación? Quizá sea por la misma razón por

la que, desde la pedagogía, no se investigan otros temas, por ejemplo, la muerte, el autoconocimiento, la conciencia, el egocentrismo, la evolución de la humanidad, la educación prenatal, la sabiduría y la maestría, la meditación, etc. Desde aquí, creemos apreciar que algo más grave falla en la pedagogía que esos huecos sustantivos: hay un déficit verbal, de enfoque, de conciencia y, por ende, de comprensión de naturaleza formativa.



El problema es profundo, y no consiste en lo que no se ve –que ya es un efecto–, sino en los ojos nublados, empañados, que no ven que no ven. Como la formación es la causa de la sociedad, de la enseñanza, de la ciencia, de la creatividad, de la filosofía, de la acción..., esta ceguera se refracta en todo. Por un enfoque dual, parcial, insuficiente y sesgado hacia la superficie, aquellos temas –entre los que está la mala praxis educativa y docente– ni se ven ni se incluyen en los currículos, en la formación inicial y continua de los profesores, ni apenas se investigan. Lo más grave es que, sin ellos, no es que la educación sea deficitaria o incorpore carencias: es que no es educación, es otra cosa: un reflejo turbio de sí misma.

A aquellos huecos o retos les denominamos hace casi veinte años “temas radicales”, y justifican un ‘enfoque gruyeriano’ –o completo, sin oquedades– de la educación. Constituyen una parte esencial de sus raíces, que repercuten en todo su ser. Aunque no se vean, existen, la nutren y la sostienen. Si no se incorporan a la conciencia, si su presencia no se normaliza, nuestra educación se estará limitando y sesgando hacia lo superficial. Tenderá a identificar el océano con su oleaje, la luna con su cara cercana, y así sólo se podrá aspirar a una “educación” superficial, de segunda división, que es la nuestra.

Todos los “temas radicales” cumplen unas características comunes:

1. Socialmente, no parecen afectar directamente al ámbito de lo ‘urgente’ e ‘importante’ de la sociedad adulta.

2. No se incluyen con claridad dentro de la educación ordinaria, de ‘nuestra educación’, porque, objetivamente, la educación no se comprende –aunque de este hecho todavía no haya una clara conciencia, ni entre investigadores, ni entre docentes–.
3. Están enterrados, ocultos, como las raíces de un árbol, y son causa de lo que ocurre en la porción superficial o emergente.
4. Son comunes a todos los contextos; o sea, sin independientes de contextos locales, culturales, ideológicos, económicos, etc.
5. Se asimilan a necesidades educativas no demandadas: no se demandan, pero se necesitan.
6. Es más, no solo son claves para la formación: son lo esencial de la formación, el tuétano de los huesos.
7. Como consecuencia de ello, padecen una clase de exclusión social y educativa: una exclusión de la conciencia, que se traduce en exclusión, filosófica, didáctica, curricular y científica.
8. Desde un punto de vista curricular, atraviesan a los ‘temas transversales’ consensuados –salud, paz, ambiental, sexual, vial, ética, consumo, etc. y a las competencias básicas–, así como a los ‘temas longitudinales’ –disciplinarios, interdisciplinarios y a las competencias específicas–.
9. Cada uno de ellos asocia una pedagogía específica, hoy emergente. Por ejemplo: pedagogía de la muerte, pedagogía prenatal, pedagogía del ego humano, pedagogía de la conciencia,

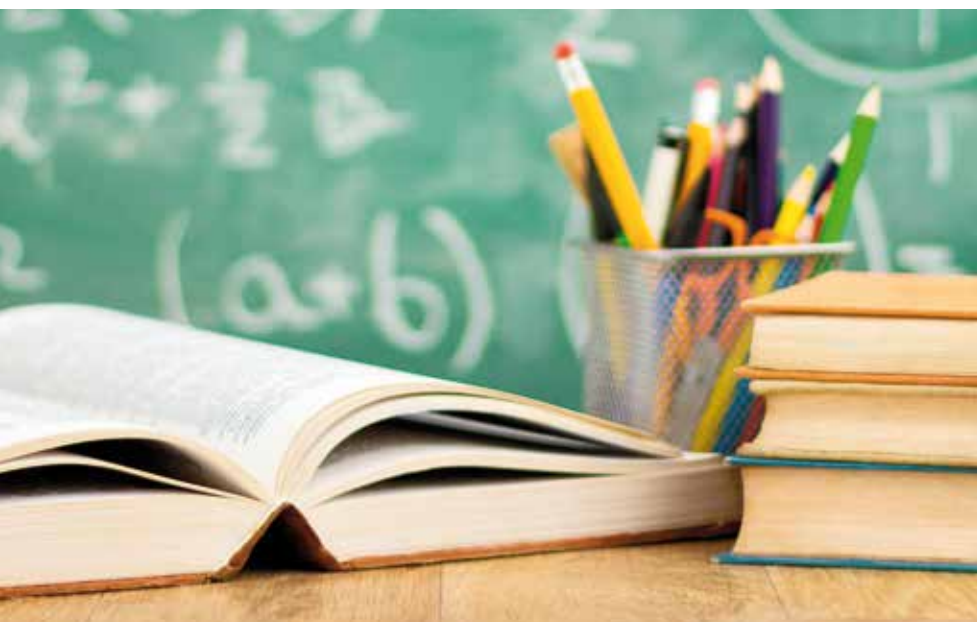


pedagogía del autoconocimiento, pedagogía de los maestros del bien común, pedagogía de la meditación, 10. El sentido pedagógico de los ‘temas radicales’ es a normalizarse, a convertirse en ‘temas transversales’, una vez comprendidos y demandados por efecto de complejidad de conciencia. Se deduce de ello que temas hoy transversales fueron radicales en su día. Por ejemplo, la educación para la salud, la educación ambiental, etc.

La ‘mala praxis’ es uno de los retos radicales, porque cumple todas aquellas cualidades. La pedagogía, como ciencia de la educación, es investigación de su objeto de estudio. Pero también es apertura, indagación, evaluación, denuncia, advertencia, orientación científica y social asociadas. En estos sentidos transcurren las siguientes líneas.

Mala praxis aplicada y social

Todos hemos pasado por la escuela y experimentado, sin quizá categorizarlo, los efectos de una mala práctica docente (de origen técnico y/o de origen personal, radicada en el ‘ego docente’) o institucional (adocrinadora). Más lejos quedan, aunque saturándolo todo, las inducciones sesgadas de organismos internacionales, de sistemas educativos nacionales, locales, etc. Por tanto, la primera observación es que la mala práctica existe. La segunda es que, a juzgar por las bases de datos más relevantes, los investigadores de la educación apenas la inquietan, aunque, por ejemplo, en el tesoro ERIC (<https://eric.ed.gov/?qt=malpractice>) conste la voz ‘Educational malpractice’. Tampoco aparece expresa en asignaturas o acciones formativas de formación inicial o continua de maestros, pedagogos o psicopedagogos.





Este ocultamiento –explicado por su condición de tema radical–, en realidad, es más que un clamor. Toda mala práctica aplicada, desde una visión amplia, alcanza lo social, porque puede incluirse en ella. De hecho, la ‘mala praxis aplicada’ está condicionada por una ‘mala praxis contextual o social’: la sociedad global, considerada como sujeto, es el mayor agente, fuente y receptor de mala praxis, aunque por su amplitud, cueste reconocerse. A su vez, la mala praxis social y aplicada tienen mucho que ver con la educación.

En efecto, la sociedad y sus componentes son el resultado directo de su educación formal, no formal e informal. Por ello, tanto la mala praxis social como la aplicada, desde una perspectiva formativa, son objetos de estudio de la pedagogía, tanto por su causa como por su alcance educativo. Dicho de otro modo: la mala praxis es de aplicación a todos los sistemas humanos (personas, profesionales, investigadores, organizaciones, colectivos, naciones, ideologías, religiones, ismos en general).

¿Por qué? ¿Qué tienen en común? Todos ellos –salvo excepciones– son sistemas egocéntricos. Es decir, actúan en función de sus propios intereses. Sus pretensiones son su supervivencia, su desarrollo, su prevalencia y su trascendencia egocéntrica y narcisista. Su dinámica se estructura en procesos ‘desde sí y para sí’ o ‘desde sí y para mí, mis, los míos, mi gente’, etc. Definen el círculo del egocentrismo, que el ser humano lleva trazando desde hace siglos, para cuya salida o mutación en espiral aún no se ha diseñado una educación eficaz, basada en la conciencia. Su diagnóstico fue avanzado por dos maestros contemporáneos: Sócrates lo atribuyó a la ignorancia y Siddhartha Gautama, el primer buda, al ego humano. Cuando un sistema social o específicamente educativo es egocéntrico, no sólo adolece de madurez: estará satu-

rado de ella. Cuando esto ocurre, todo lo que se haga –un profesor, un orientador, un director, un padre, un centro, un sistema educativo, etc.– estará mal, porque se vivirá en un error. Por tanto, todo será ‘mala praxis’, en sentido estricto: ‘mala praxis total’.

Clases de malas praxis en educación

La mala praxis se refiere a comportamientos concretos. Pero el problema mayor es el sentido del avance en general. Es como un montañero que comete aciertos y errores al escalar. Sin duda los errores son problemas. Pero es que, además, está subiendo por el lado equivocado y amenazando una meteorología nefasta. Vamos mal. “Se hace camino al andar” (Machado) y se avanza, pero sin brújula, sin orientación y con miopía. Solo importa seguir y mejorar en lo exterior –desarrollo tecnológico y social–, y esto no sirve para nada, si la educación pierde su sentido. Distinguimos lo que se hace mal –‘malas praxis concretas’–, del sentido erróneo de la marcha de personas y sistemas sociales en general –progreso y desarrollo sin evolución de su conciencia o de su educación– o ‘mala praxis total’, que puede ser absoluta –referida a toda la sociedad– o relativa –referida a un sistema humano–.

Pueden distinguirse dos clases de ‘malas praxis concretas’: las ‘comportamentales’ y las ‘instrumentales’. Las primeras son directamente observables. Las segundas se pueden asimilar a conocimientos sesgados, enfoques parciales e insuficiencias comprensivas habituales. Por su normalidad, pueden pasar desapercibidas, a menos que se observan desde niveles superiores de complejidad–conciencia. Finalmente, los hay ‘mixtos’. Cuando las ‘malas praxis concretas’ (comportamentales, instrumentales y mixtas) son profundas y muy abundantes,

pueden apuntalar una ‘mala praxis total’, bien social o bien aplicada a un campo, por ejemplo, la educación.

Un ejemplo de ‘mala praxis mixta’, inadvertida, con este efecto, puede asimilarse a una omisión grave en los fines de la educación. Porque, a la vista de la Historia de la educación universal –no sólo la de Occidente–, ¿cómo se explica que entre ellos no esté el despertar de la conciencia?

Sí podemos explicarlo: la pedagogía de los maestros de la conciencia o del bien común –por ejemplo, Lao Tse, Zhuang zi, Lie zi, Confucio, Siddhartha Gautama, Jesús de Nazareth, Mahavira y, recientemente, Krishnamurti u Osho– es otro reto educativo radical, y por tanto ignorado o excluido de la Pedagogía y de la educación normal. ¿Y si –en cuanto a su conciencia se refiere– el sueño humano que ya observaron Heráclito, Siddhartha Gautama, Adi Shankara, William James, Ramana Maharshi, Jung, García-Bermejo, Caballero, Krishnamurti, Blay, Osho, etc. estuviese en la raíz de su ‘mala praxis’ general y del día a día? ¿No sería entonces la ‘mala praxis’ un asunto de conciencia, de coherencia, de despertar?

Solo una idea sobre la solución radical –porque, esencialmente, es una–, aunque no sea objeto de estas líneas: la respuesta es el autoconocimiento. La inmensa mayoría de personas, profesionales e investigadores de la pedagogía, la psicología y la psiquiatría lo confunden con autoanálisis de la personalidad. Por eso la humanidad vive en su exterior, en cavernas (Platón) personales y sociales de toda índole: políticas, deportivas, religiosas, económicas, nacionales, corporales, emocionales, etc. La persona se ha alejado tanto de sí misma, se ha enredado tanto en el laberinto de su yo (ego), que no encuentra el camino de vuelta. Por eso fallece creyendo ser lo existencial, sin saber quién es esencialmente en absoluto. ¿No tendría esto algo que ver con la educación, con la formación? . ■





EL ANTIGUO EGIPTO EN FEMENINO

Introducimos al lector, en este número, en el mundo del Egipto de los faraones, de los romanos y bizantinos de la mano de la historia de sus mujeres, protagonistas ocultas que, desde hace ya décadas, comenzaron a ser tema de interés historiográfico para los especialistas.

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2016, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se explicita que forman parte de los contenidos para impartir en Geografía e Historia las primeras civilizaciones urbanas, Mesopotamia y Egipto. Se debe estudiar su sociedad, economía y cultura, por lo que pensamos que -tanto el número anterior dedicado a la historia del Próximo Oriente Asiático- como el presente, pueden ayudar a los docentes de Secundaria a actualizar sus conocimientos.

Por otra parte, la necesidad de evitar el estudio de la historia con un protagonista único -el hombre- explica el interés por analizar la presencia de la mujer en los diferentes estratos sociales, en la organización económica y religiosa egipcia. Se trata de presentar el pasado con todos sus protagonistas, como las mujeres, cuya presencia en el pasado fue más activa y se salió, en muchas ocasiones, de su tradicional rol de madre y esposa, al asumir derechos y retos singulares, como el lector podrá apreciar en las siguientes páginas.

Antonio Moral Roncal
Universidad de Alcalá de Henares. Coordinador de Historia Abierta

La mujer en el antiguo Egipto: sociedad, tradición e individuo

Antonio J. Morales

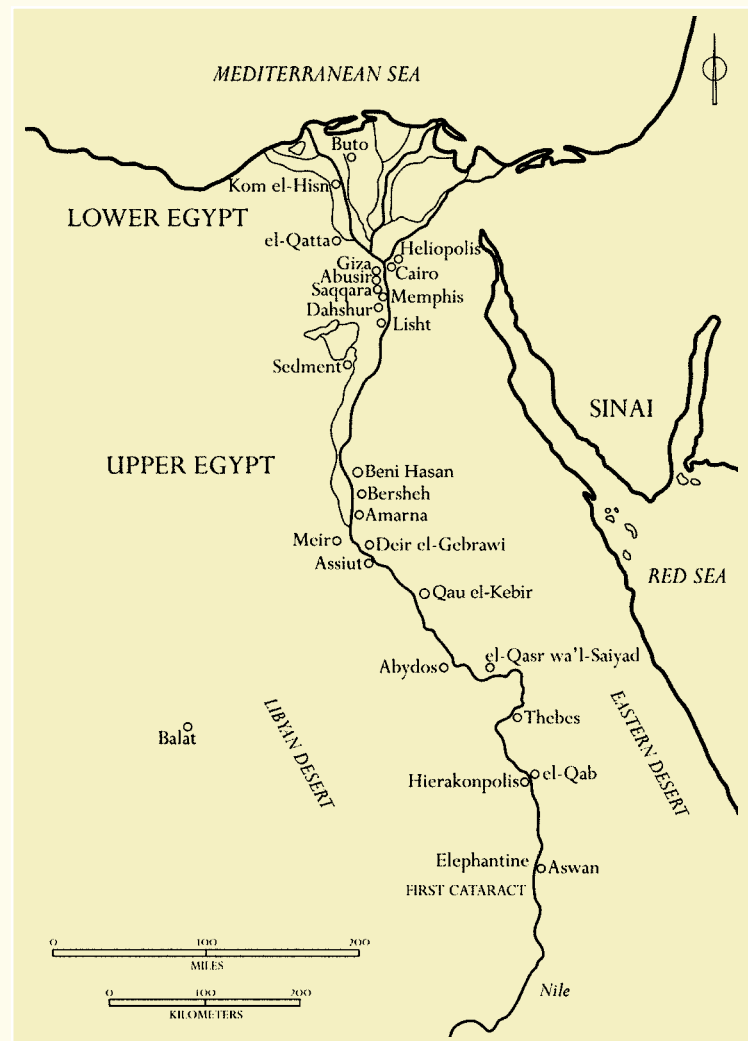
Freie Universität Berlin

Desafortunadamente, la mayoría de las fuentes de época faraónica, tanto textuales como iconográficas, se concentran en el rol y estatus de los varones egipcios, en su mayoría miembros de la realeza, oficiales, sacerdotes y burócratas del estado. La mayoría de los monumentos fueron realizados para hombres, lo cual supone un impedimento para comprender el papel de la mujer como un individuo independiente, más allá de su papel como pareja de un varón, familiar o sirviente. Eso significa, además, que aunque puntualmente alguna mujer habría sido educada para escribir y leer, la mayoría de los documentos escritos (e.g. textos sapienciales, composiciones religiosas, cuentos) fueron compuestos siempre desde una perspectiva masculina. Otro problema que impide conocer en detalle cómo vivía la mujer en la sociedad egipcia es que la mayoría de la evidencia deriva del ámbito monumental (e.g. templos y tumbas) y no existe un material semejante procedente de ambientes domésticos, asentamientos, aldeas y hogares (e.g. palacios, fortalezas, viviendas).

Un examen detallado de la mujer en el antiguo Egipto debe comprender los diversos estratos de la sociedad egipcia, desde la esposa real o la reina madre hasta la mujer campesina o la foránea. A pesar de estas limitaciones, es posible ofrecer una descripción detallada del rol de la mujer egipcia y de los ámbitos más importantes en los que desarrolló su vida, aunque inevitablemente la posición dominante del hombre relegó al plano íntimo, doméstico y subordinado el papel de la mujer.

LA VIDA COTIDIANA DE LAS MUJERES

En el Egipto faraónico la experiencia personal y social de las mujeres estaba inevitablemente asociada a las funciones de esposa, madre e hija. Estas tres etapas en el ámbito particular de la familia dotaban a la mujer de diversos elementos de reconocimiento, prestigio y también responsabilidad. Estos dependían asimismo del estrato social al que perteneciese el individuo: familia real, linaje noble, estirpe extranjera, comunidad campesina, etc.



Mapa del Egipto faraónico con los principales centros políticos y religiosos.

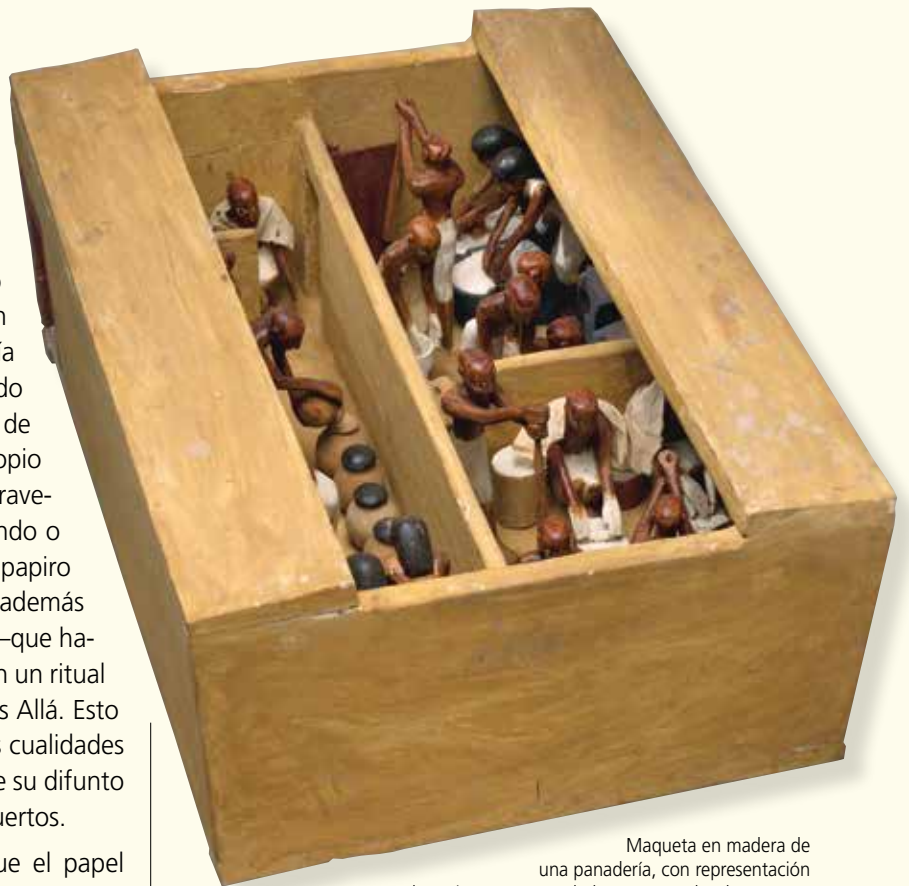
En egipcio la palabra "esposa" era *hemet* y se distinguía del término *set*, que se utilizaba para referirse a "mujer (soltera)". Desde mediados del Segundo Milenio a. C. ambos vocablos se unieron, dando lugar al término *set-hemet* que implicaba "cualquier individuo femenino". Otros términos relacionados con las mujeres eran, evidentemente, los de "madre" e "hija", respectivamente *mut* y *sat*. La aplicación del epíteto "regio" a estos términos servía para calificar a la esposa real

(*hemet-nesu*), la madre del rey (*mut-nesu*) o la princesa (*sat-nesu*).

En cuanto a la vida cotidiana de la mujer en el antiguo Egipto, las experiencias de la maternidad y dependencia con el esposo eran transcendentales y afectaban al modo en el que se representaba a la mujer tanto en el arte como en la literatura. En la iconografía funeraria la mujer suele aparecer acompañando a su marido, incluso supervisando las labores de los artesanos, sirvientes o trabajadores del propio dominio doméstico. También aparece en las travesías por el río o las marismas, cazando, pescando o cortando papiros. La escena cortando tallos de papiro es típica de los contextos de índole funeraria y además de estar realizadas en honor a la diosa Hathor —que hacían la presencia de la mujer esencial— suponían un ritual de preparación del difunto para su viaje al Más Allá. Esto quiere decir que la esposa, como reflejo de las cualidades de la diosa, colaboraba en la transformación de su difunto marido y su aceptación en el mundo de los muertos.

Se ha planteado entre los especialistas que el papel de la mujer estuviese marcadamente limitado a la casa o ámbito doméstico. La evidencia que justifica esta idea se encuentra en los relieves, pinturas y estatuaria en las que se presenta al hombre con una piel rojiza o marrónácea, mientras que la mujer aparece casi siempre con tono amarillo pálido. Con ese mismo tono eran representados también los niños y ancianos. Además, las representaciones y estatuaria egipcia planteaban una dicotomía en el tratamiento psicológico y funcional del hombre y la mujer. Por un lado, los hombres solían aparecer ocupando un lugar prominente en comparación con sus esposas, madres o hijas, que normalmente quedaban relegadas a la posición de meros acompañantes. Las mujeres solían aparecer con una pose más pasiva que el hombre, con los pies juntos, sin sostener ningún objeto en la mano, en actitud de espera. Los hombres se representaban con un paso al frente en señal de actividad, sosteniendo algún bastón, cetro o documento, y prestos para actuar. Además, en el caso de las mujeres se pretendía enfatizar su feminidad, sensualidad y fertilidad a través del uso de vestidos ajustados, joyería, transparencias o incluso con la desnudez de sus pechos o el realce de sus caderas y zona púbica. Son excepcionales los casos en los que se rompen estos principios de expresión en el arte egipcio, normalmente en el ámbito de la realeza.

En cuanto a las mujeres de la elite egipcia, se esperaba de ellas que ayudasen a mantener la casa, se casasen a temprana edad y colaborasen en la formación de una familia. Una vez en el matrimonio, debían ser responsables de mantener un hogar amplio, con la residencia, los almacenes, jardines y los numerosos sirvientes de la



Maqueta en madera de una panadería, con representación de mujeres preparando la masa. Tumba de Meqetre Dinastía XII.

casa. La mujer de un grupo social modesto también sería responsable del hogar, pero poseería pocos sirvientes o tendría que realizar las tareas personalmente: preparación del grano, cocción del pan, limpieza, cuidado de los hijos y ancianos, atención a los animales, etc. Desde el Reino Medio (2055-1650 a. C.) una mujer casada era denominada “señora de la casa” (*nebet-per*), título que implicaba la organización de los asuntos del hogar. Además, el tema del parto para ofrecer hijos al marido era fundamental. En el antiguo Egipto la mortalidad infantil era elevada tanto en el parto como durante los primeros años de vida del niño. Por ello, muchas casas en aldeas como Deir el-Medina o Amarna contaban con capillas domésticas dedicadas a cultos populares y divinidades protectoras de la casa, los hijos o la salud. La preocupación por los aspectos del embarazo y el parto es patente en algunos de los papiros médicos, que dedicaban parte de sus contenidos al tema de la fertilidad, el embarazo, el parto o el sexo del feto. En estos mismos escritos también se trataban otros temas de la salud femenina, como la menstruación, la lactancia o incluso la pérdida del bebé.

Tanto en la familia real como en la elite, un apartado importante de la educación femenina debió de ser la música. En algunas escenas funerarias la mujer aparece en la intimidad del dormitorio principal tocando para su marido, lo que indica que desde jóvenes las mujeres debieron aprender a tocar un instrumento, cantar o bailar. En estas mismas escenas también aparecen las hijas, lo que con-

firma que debió ser común en la formación femenina. La tumba de Mereruka nos ofrece un detalle importante sobre la educación infantil, ya que se observa a niños y niñas jugando aparte, lo que podría indicar distintos modelos de formación.

Más allá de las escenas íntimas de música y los juegos, la mujer aparece representada realizando numerosas actividades: sirviendo comida, disfrutando de un banquete, tejiendo o cosiendo, produciendo cerveza o pan, vendiendo artículos en un mercado, etc. Hasta el Reino Nuevo (1550-1069 a. C.) las mujeres eran las encargadas de tejer y coser; no solo se dedicaban a la producción, sino también a la venta, en la que recibían otros productos en pago, incluso joyas. Solamente desde el Reino Nuevo sería reemplazada la “supervisora de la casa de las tejedoras” por un hombre. Otra importante tarea que dominaba la mujer era la producción de pan y cerveza, aunque en este ámbito también aparecían hombres colaborando.

Las mujeres podían poseer –solas o junto a sus maridos– grandes propiedades con las que poder mantener el hogar. Podían alquilar o vender tierras, aunque lo normal era que las administrasen con la ayuda de su marido y sacasen una serie de beneficios. En relación a la justicia, podían presentarse como cualquier hombre en la corte como denunciante, defensor o testigo, aunque no hay

evidencia de que ninguna mujer formase parte del sistema local jurídico ni tuviese cargo administrativo relacionado con la justicia, lo que podría dar lugar a cierta parcialidad. Asimismo, una mujer podía ser arrestada, enjuiciada o castigada, recibiendo el mismo trato que un hombre.

En cuanto al tema del matrimonio, la documentación actual revela que era una materia que no estaba controlada por el estado o por instituciones religiosas. La propia comunidad reconocía a las parejas. Dentro del matrimonio el tema de la propiedad era extremadamente susceptible, sobre todo en caso de divorcio. La mujer podía disponer de las propiedades que había traído al matrimonio y pasarla en partes iguales a sus hijos. A la muerte de su marido, la mujer recibía un tercio de las propiedades conjuntas y los otros dos tercios iban destinados a los hijos, a partes iguales entre hombres y mujeres. A pesar de ello, el caso de Naunakht (dinastía XX) evidencia que una mujer podía cambiar el testamento y beneficiar en contra de la tradición a hijos concretos. En su testamento, Naunakht explicaba que hubo varios hijos que no la trataron bien en sus últimos años de vida y no les ofrecía ninguna herencia. Igualmente, del siglo VII a. C. nos llega algún contrato de matrimonio en el que se establecen las obligaciones y derechos de los contrayentes. En caso de divorcio, los

Representación de la reina Kawit, esposa de Mentuhotep II, en su sarcófago. Dinastía XII.



contratos muestran que el marido se comprometía a pagar una cierta suma de dinero, normalmente un tercio de sus propiedades conjuntas. No está claro si estos principios o reglas seguían la tradición anterior, pero al menos hacían que el divorcio fuese complejo de llevarse a cabo y que la mujer pudiera disfrutar de cierta protección. Se sabe también poco sobre las razones sociales, morales o personales que justificaban un divorcio, aunque un contrato de la Baja Época (664-332 a. C.) evidencia que podría ocurrir, entre otras cosas, por repudio del marido por adulterio o por no conseguir tener hijos con la esposa. De hecho, si se acusaba y demostraba que una mujer había sido adúltera, esta perdía el derecho al tercio de bienes que le correspondían por el divorcio. También hay contratos que regulan el comportamiento en el matrimonio, como un ejemplar del reinado de Ramsés III (dinastía XX) en el que un padre compromete a su yerno a recibir cien bastonazos si abusa de la hija.

En cuanto a la violencia de género, los textos evidencian casos verbales y físicos. Se conoce el caso de una esposa de la dinastía XIX que explica que su marido la insulta y la amenaza con echarla de casa si no abastece a la familia con alimentos. El verbo utilizado en estos contextos de violencia es *qengen*, una reduplicación de la raíz del verbo *qeni*, “golpear”, reflejando la acción de dar golpes repetidamente. En un texto particular –el Cuento de los Dos Hermanos– hasta se identifica la simulación de una agresión sexual y el posterior falso testimonio por parte de una mujer que dice a su marido que ha sido violada por el hermano de este. También hay ejemplos de violencia doméstica contra el varón, como en un ostracón de la Dinastía XIX en el que se dice que un trabajador faltó al trabajo por haberse peleado con su esposa y haber terminado herido. Además, aunque hay ejemplos de denuncias por maltratos de mujeres, el apoyo de la justicia no está muy claro, ya que el arrepentimiento público del marido era suficiente razón para no castigar al denunciado. En un texto del reinado de Ramsés V (dinastía XX) se dice que un tal Penanqet hizo abortar a una de las mujeres con las que tuvo relaciones, que atacó a otra mujer prendiéndole fuego a su casa y que incluso dejó ciegas a una hija y a su madre. También quedaron retratadas las fechorías de un tal Paneb, vecino de Deir el-Medina (dinastía XIX), al que se acusó de violar junto a su hijo a una mujer y a su hija.

REINAS Y PERSONAJES FEMENINOS IMPORTANTES

En líneas generales, las reinas y mujeres más importantes de la elite egipcia también eran apreciadas según los principios morales y sociales marcados por la tradición. Debían conseguir marido, apoyarlo y serle fiel, construir un matrimonio virtuoso, un hogar fuerte y darle hijos. Sin embargo, a lo largo de la historia del antiguo Egipto

Estatuilla de madera representando a una oferente que lleva provisiones para el difunto. Dinastía XI.

se dieron casos excepcionales de mujeres de gran carácter, autoridad o prestigio que consiguieron superar algunos de los límites impuestos a la mujer.

Una de las mujeres más importantes de la dinastía V fue Khentkaus, cuya tumba en la meseta de Giza tiene unas dimensiones considerables y un aspecto monumental. Khentkaus fue una reina con un poder inimaginable en su época. En una de las jambas de acceso a su tumba se identificó un título que podría explicar la gran autoridad y prestigio del que disfrutó. El título puede leerse de dos modos distintos siguiendo los principios de la escritura jeroglífica: “madre de dos reyes del Alto y Bajo Egipto” o “rey del Alto y Bajo Egipto y madre del rey del Alto y Bajo Egipto”. En algún momento de su vida debió ostentar el cargo de líder del país, quizás como regente, debido a la temprana edad de uno de sus hijos, y de ahí que en agradecimiento recibiese una tumba de las dimensiones, localización y aspecto tan extraordinarios.

Otras de las reinas de gran influencia fue Ahhotep I, que jugó un papel muy importante en los inicios del imperio egipcio. Contrajo matrimonio con el rey tebano Seqenenre Taa II, que ya tenía otras tres esposas, pero pronto consiguió convertirse en esposa principal. Con ella Seqenenre Taa II tuvo cuatro hijos, dos hembras y dos varones, todos ellos insólitamente llamados Ahmose. El heredero no olvidó la ayuda de su madre en el tiempo de la conflictiva sucesión, y en una estela en Karnak se dice de esta insigne mujer: “Ella ha cuidado de las tropas egipcias, ha protegido Egipto y ha traído de vuelta a los fugitivos y a los desertores. Ha pacificado el Alto Egipto y ha expulsado a los rebeldes”.

Por su parte, el acceso al trono de la princesa Hatshepsut (ca. 1473 a. C.) puso a prueba la capacidad de adaptación de la corona egipcia. Su elección supuso la conjunción de cuatro modelos de autoridad sin paralelo en la historia de su país: esposa real, reina madre,



reina regente y faraón. Su política de legitimación consistió en adaptar la ideología, iconografía y convenciones tradicionales a la singularidad de su situación. Por ello, la transformación gradual de Hatshepsut de mujer princesa a monarca varón no pretendía ser capciosa. Su coronación como faraón de Egipto ocurrió al fallecer su marido Thutmosis II sin que su sobrino, Thutmosis III, hubiera llegado a edad adulta. Aunque inició su andadura como corregente, relegó su papel de reina y esposa de Thutmosis II a un segundo plano y concentró su programa legitimador en su rol como heredera al trono e hija de Thutmosis I. Para justificar su elección como faraón, Hatshepsut empleó dos maniobras políticas y teológicas de gran calibre: por un lado, diseminó la idea de que un oráculo de Amón, supuestamente celebrado durante el reinado de su padre, ya le había señalado como futuro rey de Egipto; por otro, ordenó representar su nacimiento divino, fruto de la unión del dios Amón con su madre terrenal, Ahmose, lo que la convertía en hija de un dios. Cuando su sobrino Thutmosis III accedió al trono, se encargó de desarrollar un programa de *damnatio memoriae* contra ella, aunque al contrario de lo que se había creído hasta ahora, esta maniobra solo se desarrolló cuando Thutmosis III necesitó legitimar a su sucesor, con quien llegó a codirigir el país, Amenhotep II.

Por último se encuentra Nefertiti, quien es famosa —entre otros motivos— por su busto en el Museo de Berlín. Este fue encontrado en 1912, mientras se excavaban los suburbios del sur de Amarna. Los orígenes de esta dama deben encontrarse en una familia de la elite de Tebas, que consiguió que contrajese matrimonio con el recién nombrado rey, Akhenatón, reformador de los cultos tradicionales egipcios y creador de una nueva teología que dio lugar al llamado “periodo de Amarna”. Se sabe que Nefertiti no era un miembro directo de la familia real, que tenía una hermana llamada Mutjodjmet, y que probablemente sus padres fuesen el más tarde faraón Ay y su esposa Tiye. Algunos especialistas han propuesto que su nombre, que significa “una mujer bella ha llegado”, podría indicar que era de origen extranjero. La aparición más temprana que se tiene de Nefertiti se produce en unos relieves de la tumba de Ramose, donde aparece representada con un estilo muy particular. La reina se muestra delgada y esbelta, tocada con una corona distinta a la tradicional corona con plumas de buitre de la diosa Mut, que estaba estrechamente relacionada con el dios Amón. Esto parece indicar que las transformaciones religiosas de su marido para elevar el dios Atón al nivel de única deidad ya habían comenzado. A posteriori el modo de representar el cuerpo de Nefertiti sufre ciertas modificaciones, con tripa, caderas y redondeces más marcadas, probablemente como indicación de que ya había sido madre en varias ocasiones. Un detalle impor-



Estatua a escala natural de la reina Hatshepsut (Dinastía XVIII), representada como faraón de Egipto.

tante de esta época, además, es que el patrón distintivo para hombres y mujeres, el color o tono de la piel (rojizo oscuro vs. amarillo pálido) desaparece, y que hombres y mujeres aparecen representados en tono oscuro.

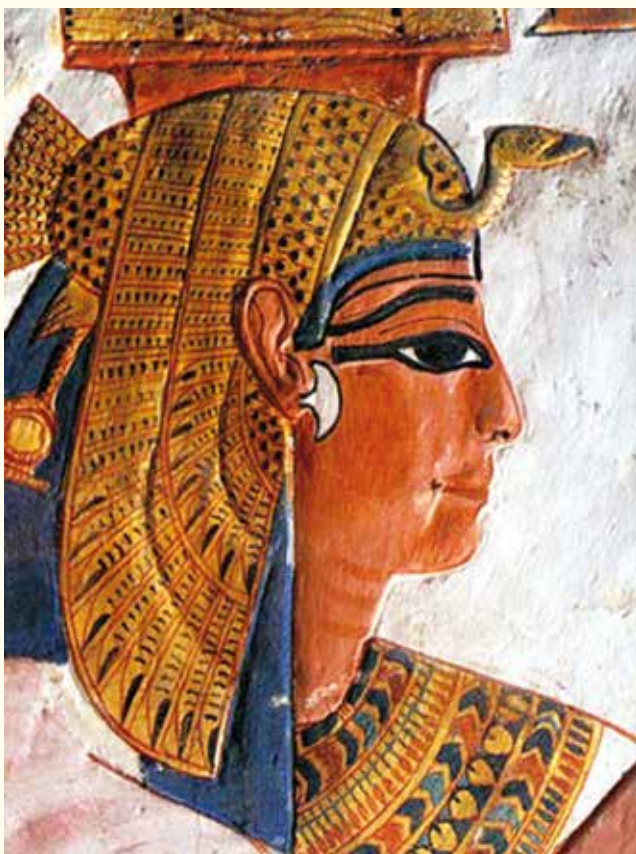
LAS MUJERES EN EL CULTO Y EN LA LITERATURA

En la sociedad faraónica, el papel de la mujer también se vio reforzado por la asociación de su capacidad procreadora, protectora y afectuosa con ciertas funciones religiosas donde esas cualidades eran necesarias. Por ello, la participación de la mujer tanto en ritos del templo como en funerales y el culto mortuario fue indispensable y vino a reflejar la participación de divinidades femeninas en estos procesos.

En los servicios en el templo, aunque los hombres solían conformar la jerarquía principal de la institución,

las mujeres ocupaban varios cargos de menor rango, pero realmente esenciales para el desarrollo de los ritos, como indican los títulos de “cantante del dios” (*meret-netcher* o *shemayt*), percusionista (*khenu*) o incluso sacerdotisa de Hathor (*hemet-netcher*). Este último título era reconocido como de gran importancia entre las elites egipcias y reflejaba un culto notable a la diosa Hathor, sobre todo en varias capillas dedicadas a la diosa en Meir, Dendera y Tebas. En general, las sacerdotisas de Hathor podían ser mujeres de gran estatus, como las esposas reales de Mentuhotep II a finales de la XI dinastía, y se caracterizaban por portar un instrumento musical de platillos llamado sistro. Además, ocupaban una posición privilegiada en los sacerdocios vinculados con divinidades femeninas o diosas consorte, donde la relación de la divinidad femenina con el dios patrón configuraba parte del culto y creencias locales.

En los rituales funerarios ellas también jugaban un papel fundamental. La integración de la mujer en estos eventos indica el reconocimiento de ciertos valores primordiales en la sociedad egipcia, como su capacidad generadora y reguladora, la protección de los seres queridos, su disposición al sacrificio por otros, etc. En el ámbito mortuario, uno de los papeles más importantes que jugaban las mujeres era el de plañidera divina o *djeret*. Se trataba normalmente de una pareja de asistentes en el ritual que personificaban a dos diosas, Isis y Neftys, que lloraban la muerte de Osiris y le asistían



en su resurrección y travesía al Más Allá. Como diosas, dos sacerdotisas acompañaban a la momia del difunto y realizaban una serie de rituales para que el fallecido recuperase, como Osiris, su forma de ser perfecto y su lugar en el mundo de los muertos. Estas sacerdotisas eran las encargadas de protegerlo durante la momificación, la vigilia y la procesión funeraria hasta la tumba. Ambas se asociaban con una institución, “la casa de la acacia” (*shenedjet*) en la que se realizaban una serie de danzas y ofrendas para la buena travesía del difunto.

Otro título vinculado a la mujer y extensamente debatido es el de “miembro del *khener*”, institución entendida entre los especialistas como una especie de “harén”. Los cargos de una mujer podían mostrar que pertenecía al *khener* del rey o de algún dios en un templo concreto, aunque hoy en día los egiptólogos dudan de que la traducción correcta sea “harén”, sobre todo porque existieron mujeres vinculadas al *khener* de diosas como Hathor o Isis. El estatus de muchas mujeres de la elite se veía además avalado por su cercanía al monarca, como lo expresan títulos del tipo “conocida del rey” (*rekhet-nesu*) o “compañera noble del rey” (*shepeset-nesu*).

Finalmente, en el Egipto antiguo era común hacer uso de figurillas femeninas (*repiut*) que han aparecido en numerosos contextos, lo cual dificulta su interpretación. Estas figuras, normalmente realizadas en fayenza, piedra, barro, marfil o madera, representan a mujeres desnudas. Aunque se les ha atribuido las funciones de representación de concubinas o compañeras sexuales, juguetes o muñecas para el difunto en el Más Allá, hoy se entienden estas estatuillas como figuras representantes de la fertilidad y regeneración. En algunos casos, estas figurillas han aparecido en contextos funerarios o de prácticas mágicas (e. g. en fortalezas, templos, tumbas e incluso en casas), por lo que han sido interpretadas como figurillas rituales de curación o protección. Como algunas de ellas fueron destruidas y colocadas con cuidado en depósitos, probablemente formaron parte de algún ritual de execración o destrucción del enemigo. El hecho de que también aparezcan en capillas domésticas parece indicar que también tenían propiedades curativas, de fertilidad o protección de la casa.

En cuanto a la presencia de la mujer en la literatura egipcia, los textos literarios estaban realizados principalmente por y para hombres, aunque en muchas composiciones se vislumbra la percepción egipcia de lo que era una buena o mala mujer. En los textos suelen darse las referencias a cinco grupos principalmente, las madres, esposas, viudas, sirvientas y mujeres extranjeras. En todas estas categorías la mujer suele aparecer repre-

Representación de la reina Nefertari, esposa del gran monarca Ramsés II, con corona de plumas, uraeus de un buitre en la frente y collar ancho (*wesekh*). Dinastía XIX.



Plañideras en el funeral de Ramose, necrópolis de Abd el-Qurna, Dinastía XVIII.

sentada de modo pasivo y dependiente del hombre. En los textos sapienciales, donde se alecciona a la sociedad sobre el comportamiento, la moral y la tradición, numerosos proverbios, dichos e instrucciones hacen referencia al buen comportamiento de una mujer, definiendo los principios fundamentales de lo que se entendía que era una buena esposa, madre o hija.

En la literatura las mujeres no solamente aparecen representadas como buenas o malas personas, sino que también se las hace responsables de los problemas en la comunidad. En el Papiro Insinger, por ejemplo, se dice que "está en la mujer que la buena fortuna y la mala suerte existan sobre la tierra". Además, en estos textos se presentaban, en claro contraste, la mujer virtuosa y la immoral. La primera era considerada amante de sus hijos y marido, responsable y sabia; la segunda era considerada peligrosa, egoísta, caprichosa, y podía guiar al hombre a un mal destino. Uno de los objetivos de los textos sapienciales era, precisamente, apartar al hombre de las mujeres sin escrúpulos.

En cuanto a las madres, se dice en las Enseñanzas de Hordjedef que si un hombre alcanza una situación acomodada, debe tomar para sí una esposa y fundar una

casa, y con ello conseguirá pronto un hijo varón. Este es el destino idílico dispuesto para la mujer y su marido. Otros textos como las Enseñanzas de Ani o las Instrucciones de Ankhsheshonqy explican que el hombre debe buscar una esposa joven para asegurarse buenos hijos. El valor de la maternidad es tan importante que en los textos también se refleja el trato que deben recibir las madres ancianas. Las Instrucciones de Ani hablan de los sacrificios de una madre con su hijo y de cómo este debe intentar devolverle los alimentos, provisiones y cuidados que ella le dio cuando era niño.

En cuanto a las esposas, a través de las enseñanzas observamos una visión dual de su figura. Por un lado se habla positivamente de la esposa como madre. Incluso se recuerda que el marido debe respetar su espacio vital. En los textos también se exponen las peleas matrimoniales y se anota que cuando ocurren es "por que el dios no está con ellos". Desgraciadamente, algunos textos muestran una visión misógina en la sociedad egipcia, describiendo a la mujer como un individuo impuro con el que usar la violencia si es necesario. Otros aspectos asociados a la mujer en los textos sapienciales también son críticos con su naturaleza. Se la considera cotilla

y tramposa. También preocupaba la promiscuidad sexual de las esposas, y se alecciona en los textos sobre el peligro de que la mujer sea infiel, aunque a veces como una filosofía moral ciertamente criticable.

En cuanto a las viudas, no aparecen a menudo en los textos literarios o sapienciales. En las Enseñanzas de Merikare se recomienda “hacer justicia mientras perdures en la tierra, silenciar al que llora y no oprimir a la viuda”. En los textos autobiográficos se enfatiza también la ayuda que viudas y huérfanos merecen.

Por lo que respecta a las mujeres extranjeras, se dice que uno debe tener cuidado al acercarse a ellas. Las Enseñanzas de Ptahhotep dicen que “quien por la sed de mujeres se comporta de forma incorrecta, no tendrá éxito en todo aquello que se proponga”. Las Instrucciones de Ani indican a este respecto que “se tenga cuidado con una mujer que no conoce la ciudad. No la mires cuando camina y no conozcas su cuerpo. Es un agua inmensa de la que no conoces su profundidad”.

CONCLUSIONES

Sin duda alguna, el papel dominante del hombre en la cultura egipcia impide que podamos conocer con exactitud la realidad de la mujer en el antiguo Egipto. El hecho de que las mujeres no formasen parte del sistema burocrático, judicial y fiscal indica que, como la mayoría de las sociedades en la antigüedad, era un sistema dominado por varones con ciertas discriminaciones hacia el género femenino.

Aunque las mujeres estaban excluidas de los círculos de poder inmediatos, tenían cierta capacidad e influencia de modo indirecto, como miembros de la familia real o parejas de oficiales y burócratas de la elite, o con atribuciones particulares en el sector privado donde podían tener propiedades y manejarlas según su deseo (compra, venta, alquiler, producción, mercados).

Además, el hecho de que pudieran acumular propiedades y ganancias las hacía parte esencial de la comunidad y de la economía, ya que no solo mantenían su



Pintura mural de la tumba de Nebamón (localización perdida), Tebas, dinastía XVIII, en la que se muestra a la esposa del difunto, acompañando a su marido y a su hijo en una travesía por las marismas para cazar aves. Dinastía XIX.

dominio doméstico y hogar, sino que podían emprender ciertas actividades comerciales y disfrutar de cierto prestigio en la comunidad, más allá de ser parejas de miembros de la elite o personajes locales de rango. ■

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

Castañeda Reyes, J. C.: *Señoras y esclavas: el papel de la mujer en la historia social del Egipto Antiguo*. México DF 2008.

Fischer, H. G.: *Egyptian Women of the Old Kingdom and of the Heracleopolitan Period*. Nueva York 2000.

Gilliam, R.: “Priestesses of Hathor: Their Function, Decline, and Disappearance”. *Journal of the American Research Center in Egypt* 32, 1995, 211-237.

Morales, A. J.: “Los dos cuerpos del rey: cosmos y política de la monarquía egipcia”, en F. Lozano et al. (eds.), *Reyes y dioses: la realeza divina en las sociedades antiguas*. Madrid 2014, 47-86.

Orriols-Llonch, M.: “La traición a la maat. La violencia contra las mujeres en el antiguo Egipto”, en M. D. Molas Font (ed.), *Violencia deliberada. Las raíces de la violencia patriarcal*. Barcelona 2007, 57-70.

— “Mujer ideal, mujer infractora. La transgresión femenina en el antiguo Egipto”. *Lectora* 18, 2012, 17-40.

Robins, G.: *Women in Ancient Egypt*. Cambridge 1993.

Toivari-Viitala, J.: *Women at Deir el-Medina*. Leiden 2001.

La sociedad femenina egipcia en época grecorromana y bizantina: costumbres heredadas y nuevos cambios

María Jesús Albarrán Martínez
Universitat Pompeu Fabra



rizó por la herencia de tradiciones y leyes de la época faraónica, pero también por la introducción de los cambios sociopolíticos de griegos y romanos, así como por las novedades aportadas por el Cristianismo, que influyeron notablemente en los comportamientos y vidas de las egipcias.

REINAS, DIOSAS Y SACERDOTISAS DEL PERIODO PTOLEMAICO: RELIGIÓN Y POLÍTICA

Los reyes ptolemaicos se consideraron sucesores de los faraones, lo cual queda patente en la representación de las reinas ptolemaicas, quienes en el contexto egipcio aparecen siguiendo los estándares y modelos de época faraónica hasta el final del periodo. Cleopatra (69-30 a.C.) fue representada en ocasiones como un faraón, muestra de tradición y deseo de conti-

Cleopatra VII, la última reina de Egipto, ha encarnado durante siglos la feminidad del Mediterráneo oriental, concebida como símbolo de exotismo y sensualidad. Esta concepción, a pesar de corresponder en cierta manera a la realidad, contiene una gran carga de mitificación. Las fuentes literarias y documentales —arqueología, iconografía, epigrafía y papirología— muestran que la mujer egipcia, como cualquier mujer de las sociedades contemporáneas, estuvo determinada y limitada por su condición biológica y su estatus social. La sociedad femenina del Egipto grecorromano y bizantino (332 a. C. – 641 d. C.) se caracte-

nizada. Su figura ha sido convertida en mito, y es la reina más evocada y conocida de Egipto. Sin tropezar en lo banal, Cleopatra no parece haber sido ni tan bella ni más sensual que las demás mujeres de su clase; dado su origen macedonio, y siguiendo su representación en monedas y bustos, parece que tuvo el cabello rizado —posiblemente de color castaño— y la nariz aguileña; menuda, de estatura pequeña y delgada (bien sabido es que se presentó ante Julio César envuelta en una alfombra o un fardo de ropa); el lujo que se le atribuye no iría sin duda más allá de su condición de reina de Egipto y de la tradición oriental heredada, la cual ella parece



haber amado tanto. Cleopatra fue la única de los reyes ptolemaicos que aprendió la lengua egipcia, lo que le hizo muy popular entre la población. Sin embargo, parece ser cierto que tuvo un gran carisma e inteligencia, lo que la convirtió en la reina más poderosa de todas las de la dinastía y le permitió actuar sin reparos en su lucha constante por gobernar Egipto con independencia y sin el sometimiento a Roma.

Sus antecesoras también tuvieron gran influencia y poder en muchas de las esferas de la sociedad. Algunos textos mencionan a Berenice I y Cleopatra II como poseedoras de tierras de cultivo y barcos destinados al transporte por el Nilo, lo que les procuraría cierta independencia financiera. En el ámbito social introdujeron la cultura y lengua griegas, evidenciadas en monedas y cerámicas donde aparecen vestidas al modo griego. Sin embargo, fue en el ámbito religioso donde sin duda tuvieron la mayor influencia y autoridad. Siguiendo la costumbre oriental, fueron deificadas. Entre todas, Arsínoe II fue quien gozó de mayor popularidad, y es la primera reina ptolemaica que recibió culto en los templos griegos y egipcios. En su honor se creó el festival llamado Arsinoeia; la ciudad de Cocrotilópolis llevó su nombre, así como el distrito, el nomo arsinoita, de donde fue patrona junto al dios cocodrilo Sobek.

Los nombres de algunas de las reinas, especialmente Berenice y Arsínoe, fueron utilizados por las elites sociales elevadas, sobre todo por las sacerdotisas. Este cargo fue uno de los pocos de la esfera pública –junto al de reina y diosa– que las mujeres pudieron ocupar. Las sacerdotisas gozaron de un alto estatus, que fue hereditario, y pudo pasar en línea femenina. Existieron asociaciones femeninas de culto a los dioses, donde las mujeres ostentaron cargos y titulaturas sacerdotales. Un papiro demótico de la colección de Lille contiene la lista de los miembros de una asociación femenina del nomo arsinoita del siglo III a. C., donde están anotados los nombres y los cargos de las mujeres que formaban parte de ella.

EL PERIODO GRECORROMANO: ANTIGUAS COSTUMBRES Y NUEVOS ESTILOS

Al igual que ocurrió con la realeza y aristocracia, la vida de las mujeres egipcias de las épocas griega y romana estuvo marcada por la continuación de ciertas costumbres antiguas y la introducción de nuevos aspectos. Su condición biológica caracterizó la existencia y función de las mujeres, con la consiguiente desventaja en una sociedad liderada por varones. Sin embargo, el nacimiento de una hija no fue rechazado por parte de los padres; así, existen invitaciones para celebrar tanto los nacimientos de hijos como de hijas, y a pesar de la gran

mortalidad infantil y en el parto, la muerte de las hijas era igual de sentida que la de los hijos, como muestra una carta del año 64 d. C. en la que un hombre anunciaba con gran pena la muerte de su hija y su bebé, nacido al octavo mes de gestación.

La educación de las niñas estuvo enfocada a su preparación para ser esposas y madres. La instrucción se hacía en la propia casa por las mujeres del núcleo familiar y se basaba en hilar lino, la confección de prendas de vestir, cocinar, y en el caso de las clases altas, se las adiestraba para la dirección de la vida doméstica de esclavos y sirvientes.

Las hijas de esclavos eran educadas en muchos casos como una inversión de futuro. Hay testimonios de esclavas jóvenes aprendiendo a tejer con un profesional, seguramente para alcanzar una gran destreza y confeccionar vestidos para las mujeres de alta clase social, que serían lucidos en fiestas o actos sociales.

El aprendizaje de la escritura y lectura era propio de las mujeres de las clases altas. Las madres que estaban alfabetizadas parece que enseñaron a sus hijos. Este podría ser el caso de Aurelia Carité, perteneciente a una rica familia de Hermópolis a mitad del siglo IV d. C. En el archivo familiar se conservan documentos escritos o firmados por ella y por su madre, y ambas escrituras son muy parecidas.

En ciertos casos se conoce también la educación de niñas procurada por maestras, como por ejemplo Heraïdus, quien a principios del siglo I d. C. tuvo una profesora particular, lo que hace evidente así la existencia de la labor educativa femenina como profesión.

En las zonas rurales las mujeres se casaban partir de los 12 o 13 años, y en las ciudades entre los 15 y 20. Todas, tanto de clase alta como de clase humilde, con el matrimonio adquirían las responsabilidades de las tareas domésticas, engendrar hijos legítimos, la educación de estos y ser fieles al marido. En todo matrimonio, incluso en el concertado por padres o familiares, las mujeres tuvieron que dar su consentimiento. Los matrimonios no necesitaron ceremonias específicas, aunque sí hay constancia de celebraciones de bodas por las invitaciones de época romana, en las que se convidaba a un banquete a la hora del mediodía. Tampoco fue necesario registrar los matrimonios oficialmente, aunque se conservan actas matrimoniales de época romana en los archivos oficiales, sobre todo con la idea de salvaguardarse en caso de disputas familiares producidas por herencia o por divorcio. Asimismo, la consumación del matrimonio no fue obligatoria, la cohabitación durante un largo tiempo fue el indicador normal de la existencia de matrimonio entre una pareja.

Entre la población egipcia autóctona los matrimonios entre parientes fueron muy comunes y populares, siguiendo la tradición egipcia. Casi un cuarto de la población se casó entre hermanos o hermanastros, y los hombres solían ser más mayores que sus mujeres. Esto quedó reflejado en los censos oficiales, como en uno realizado en el nomo arsinoita entre los años 119 y 133 d. C.

También existieron matrimonios mixtos entre población de origen griego o ciudadanos romanos y población de origen egipcio. La onomástica prueba esa mezcla: hijos de un mismo matrimonio que llevaban nombres griegos y otros que llevaban nombres egipcios.

En los contratos matrimoniales se indicaban los regalos o dote que se hacían entre los esposos. El marido ofrecía a la mujer una cantidad de dinero, como garantía en caso de divorcio. Ella por su parte entregaba otra cantidad al marido, garantía para su manutención, y aportaba un ajuar para la casa y para ella misma. En caso de dificultad, siempre se

utilizaron antes los recursos aportados por la mujer, para conservar intacta la propiedad del varón, que se consideraba la propiedad del núcleo familiar. Sin embargo, en caso de divorcio ella podía recuperar sus bienes, y eran los del marido los que servían de garantía. En un contrato de matrimonio del 226 a. C. de la ciudad de Tebas se aprecia claramente todo ese entramado: el marido dio 20 dracmas como regalo de boda, y en caso de divorcio tendría que entregar 40 dracmas, es decir el doble del regalo. Además se comprometía a compartir con la esposa todo lo que poseía. El contrato incluía la lista de los objetos que la esposa había llevado a la casa, valorados en 100 dracmas, y que ella podría llevarse consigo si decidía marcharse, lo cual podía hacer libremente si así lo deseaba.

El divorcio era un derecho que correspondía tanto a hombres como a mujeres; ni las leyes ni la doctrina cristiana impidieron la capacidad de cada una de las partes de la pareja para terminar con el matrimonio de forma unilateral, que se requiriera motivar la separación. Las mujeres casadas y con hijos pudieron dejar a sus maridos, y tuvieron derecho a casarse de nuevo. Una de las causas de divorcio eran los malos tratos o abusos recibidos por parte del marido. Si una mujer era víctima de estos abusos podía denunciar al agresor y divorciarse de

él. La protección de las mujeres frente a los malos tratos no fue pasada por alto, como queda reflejado en un acta en la que un padre denunciaba el comportamiento violento de su yerno, protegiendo así los derechos de su hija y el derecho a ser bien tratada.

Las mujeres tuvieron cierta libertad en el amor; una canción popular narra las quejas de una joven desechada, con ciertos toques de erotismo, aludiendo a Afrodita y a Eros. Sin embargo, sexualidad y reproducción fueron unidas. A menudo en las dotes se incluían estatuas de Afrodita, probablemente simbolizando la sexualidad y fertilidad de la novia. La concepción de hijos fue fundamental en el matrimonio, como muestra una carta de principios del siglo II d. C., en la que una hija escribe a su madre para anunciarle que está en cinta, o como también muestran los amuletos de época cristiana utilizados por las mujeres para quedarse embarazadas.

Por otra parte, la falta de independencia legal y la puesta bajo protección del padre o marido que tenía la mujer griega estuvo presente entre la población de origen heleno. Muchos papiros contienen el requerimiento de que las mujeres tuvieran un guardián legal; sin embargo, esa continuidad no duró mucho tiempo o no siempre se llevó a cabo, puesto que otros documentos muestran que una mujer pudo actuar sola, algo permitido por la legislación egipcia. Esta independencia legal, impensable en la polis griega, se observa por ejemplo en una mujer del 173 a. C. que se dio ella misma en matrimonio, u otra del 142 a. C. que fue tutora de su hijo huérfano. Sin embargo, las ciudadanas romanas sí tuvieron un tutor masculino al estar sujetas a la legislación imperial igual que cualquier otra mujer del Imperio.

En referencia a la posesión de patrimonio, a pesar de las restricciones impuestas por las leyes, los papiros indican una creciente expansión de la libertad de las mujeres como propietarias de bienes y la disponibilidad de ellos. Las mujeres están documentadas como propietarias de terrenos en registros catastrales, contratos de compraventa o alquiler de tierras agrícolas o casas. Hay ejemplos de mujeres terratenientes dirigiendo sus negocios, como Irene en el periodo ptolemaico o Aurelia Carité en el periodo romano. Otras tenían negocios con animales, como una mujer propietaria de camellos que explotaba para el transporte.

La libertad de disposición de los bienes se manifiesta también en los testamentos de mujeres que legaron sus bienes a sus hijos o hijas. En la ciudad de Tebtunis, en el 112 d. C., una viuda, aún teniendo como guardián legal a su hermano, dejó todos sus bienes a su hija; casi dos siglos después, en el 295 d. C., otra viuda nombró a su hija como la única heredera de todo su patrimonio,



Tetradracma de Cleopatra VII.



Retrato femenino de una momia. El Fayum, ca. 170 d. C.

manifestando que su nuera, viuda de su hijo, no tenía derecho a reclamar nada. También pudieron ejercer el derecho a reclamar su herencia ante la justicia de forma legal como, por ejemplo, una mujer en el año 297 d. C., que reclamó la herencia materna, de la que se habían

apropiado sus tíos, puesto que su madre había muerto cuando ella era aún menor de edad.

La participación de la mujer en la vida laboral estuvo también vinculada a otros sectores; uno de ellos fue la industria textil, una labor muy vinculada al sector femenino. Un registro contiene un número elevado de mujeres que se dedicaban a la producción textil en tres localidades distintas: 320 mujeres en Muquis, 314 en Oxirrinca y 150 en Tebtunis. También hay constancia de músicas y bailarinas, como Olympia, que en 231 a. C. contrató a un flautista para acompañarla en sus actuaciones, o un grupo de bailarinas contratadas por otra mujer en el año 206 d. C. para bailar en su casa durante seis días, seguramente con motivo de una importante celebración. La prostitución estuvo también presente en la sociedad femenina; aparecen mujeres tratadas como mercancía sexual y algunas de ellas tenían un fatal destino y eran asesinadas.

LA LLEGADA DEL CRISTIANISMO: NUEVOS MODOS DE VIDA FEMENINA

El Cristianismo llegó muy pronto a las elites sociales de origen griego y romano, y a finales del siglo III d. C. muchas mujeres de Alejandría y de otras ciudades de origen griego ya se habían convertido a la nueva religión.

Esta nueva religión no cambió la educación básica ni la función de las mujeres en la sociedad, aunque trajo consigo la crítica y la desaprobación del lujo femenino en la apariencia externa y la vida social. Las joyas y objetos de tocador encontrados en las excavaciones, las listas de ajuars femeninos de los contratos matrimoniales de época grecorromana y los retratos de las momias romanas de El Fayum muestran que las egipcias gustaban del ornamento y del



Grafitos representando monjas. Osireion de Abydos.

lujo como marcaba la tradición oriental, aunque su estilo se correspondía con los patrones generales del Mediterráneo. Clemente de Alejandría, en su obra *El Pedagogo* aconsejaba a las cristianas alcanzar la sobriedad y abandonar ese lujo, que se atribuía al paganismo. Así, los retratos femeninos de época cristiana muestran a una mujer cada vez más austera y recatada, con un velo cubriendo su cabeza y con vestidos más amplios y sencillos. La vida social giraba en torno a la fe profesada, que se traducía en la salida a la iglesia para asistir a la liturgia u orar y a las celebraciones para honrar a mártires o santos. Se permitía a las mujeres viajar en calidad de peregrinas para visitar lugares santos o Tierra Santa, como manifiesta el tratado del obispo Atanasio de Alejandría dirigido a las alejandrinas que visitaron Jerusalén.

Las mujeres no convertidas al cristianismo siguieron manteniendo sus costumbres y hábitos, aunque fueron mal vistas. El caso más celebre fue el de la filósofa y matemática Hipatia, educada en el ambiente cultural griego de Alejandría. En sus clases tuvo alumnos cristianos, como Sinesio de Cirene, que llegó a ser obispo de la ciudad de Ptolemaida; la correspondencia epistolar mantenida entre ambos es muestra de la existencia de respeto y afecto sin importar la religión profesada. Sin embargo, la lucha de la Iglesia contra el paganismo contenía también la persecución de la cultura grecorromana, e Hipatia fue asesinada en el 415 d. C. por una muchedumbre de cristianos enfurecidos.

Las normas eclesiásticas regularon la vida de las mujeres solteras, casadas y viudas, y abogaban por evitar todo tipo de excesos, sobre todo el control del cuerpo respecto a la sexualidad. De hecho, la innovación más significativa del Cristianismo fue la introducción de nuevos modos de vida basados en la virginidad y el celibato. La mujer, aunque gracias a las leyes egipcias, había podido participar en la vida económica y social fuera de la casa, tenía una vida limitada al matrimonio. La religión pagana había ofrecido una alternativa, pero únicamente a las mujeres de clase alta quienes, en algunos casos, tuvieron la oportunidad de permanecer solteras, al ser sacerdotisas y vivir en los templos. Con el Cristianismo, esta alternativa se abrió a cualquier mujer, incluidas las esclavas. Así, una mujer podía abrazar la vida ascética y seguir viviendo en su casa con su familia, o trasladarse a una comunidad ascética dentro de la urbe o a un monasterio.

El ascetismo doméstico fue sin duda un privilegio de las más ricas, que podían permitirse el sustento sin contraer matrimonio. Los tratados del obispo Atanasio de Alejandría prueban que los obispos se encargaron de tutelar e instruir a estas ascetas para guiarlas en su modo de vida. Otra alternativa fue convivir junto a otras vírgenes consagradas en comunidades, que probablemente



Bailarina en bronce. Siglos VI-VII d. C.

estuvieron anejas o vinculadas a las iglesias. Estos asceterios urbanos parece que ya existían a finales del siglo III d. C; como se narra en la *Vida de San Antonio*, que dejó a su hermana en una de estas comunidades de vírgenes cuando él decidió abrazar la vida ascética.

El ascetismo también pudo llevarse a cabo fuera de forma individual y lejos de las ciudades. Sin embargo, mientras la Literatura nos muestra a algunas mujeres anacoretas viviendo en el desierto, los mismos textos literarios mencionan que este ámbito estaba vetado a las mujeres. Se consideró un contexto hostil a la mujer, tanto por entrañar peligros tales como animales salvajes o fugitivos que podían atacarlas, como por la consideración de la propia mujer como una tentación de pecado para los anacoretas varones que allí moraban. Así, la mujer anacoreta travestida de hombre viviendo en el desierto se convirtió en una repetición de la literatura monástica durante todo el periodo cristiano.

La vida comunitaria dentro de un monasterio fue la opción más accesible para las mujeres de cualquier clase social que quisieran abrazar la vida ascética. La literatura nos dice que la primera mujer que organizó una comunidad monástica femenina fue María, la hermana de Pacomio de Tabennesis, el padre fundador del cenobitismo. María fue a visitar a su hermano; sin embargo él se negó a verla, aunque mandó a los monjes de su monasterio que le construyeran una celda, para que ella pudiera también abrazar la vida ascética. Poco a poco otras mujeres fueron asentándose en torno a ella, y por tanto organizó una comunidad femenina, asociada a la comunidad de su hermano, que ella misma lideró.

Los monasterios femeninos fueron creciendo en número a lo largo de los siglos IV, V y VI d. C., y aunque algunos podían estar asociados a un monasterio masculino —llamado modelo de monasterio doble—, como era el caso del monasterio de María, también existieron monasterios fundados de forma individual, que a veces recibían el patrocinio de grandes potentados que ayudaban a su mantenimiento, como un monasterio de la región de Hermópolis liderado por una mujer llamada Cristoforia, que recibía respaldo del conde Menas, terrateniente del lugar.

La Iglesia fue en gran medida un amparo para las viudas, que pudieron acogerse también a la vida ascética. Los obispos se convertían en sus tutores legales y la acción caritativa de la Iglesia les ofrecía sustento, como muestran las entregas de vino hechas por la iglesia de San Miguel de la ciudad de Oxirrínco a mujeres viudas.

Sin embargo, los papiros de época cristiana muestran que las mujeres, incluidas las ascetas, siguieron, como en

Figurita de mujer sentada, siglo V-VIII d. C.

épocas anteriores, siendo propietarias y herederas de bienes, de los cuales dispusieron libremente realizando todo tipo de actividad económica, como Teodora y Tauris, dos hermanas ascetas que alquilaban una habitación de su casa a un judío llamado José.

Así, se observa que el Cristianismo intentó vetar ciertos comportamientos o funciones de la mujer en el ámbito social o económico, aunque sin embargo la tradición imperó y las mujeres pudieron mantener ciertos hábitos y una función, dentro de lo posible, activa en la sociedad del momento. ■



BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

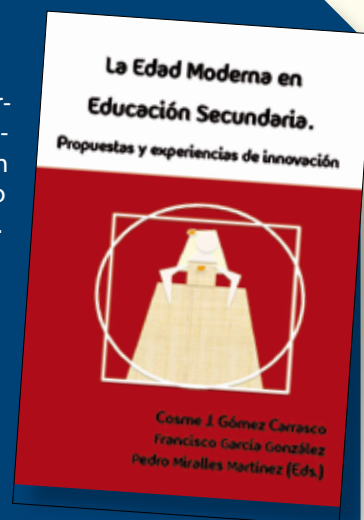
- Albarrán Martínez, M. J.: "Letradas e iletradas en el Egipto bizantino", en M. V. González de la Peña (coord.), *Mujer y cultura escrita. Del mito al siglo XXI*, Gijón 2005. 29-45.
- *Prosopographia asceticarum aegyptiarum*, Madrid 2010.
- *Ascetismo y monasterios femeninos en el Egipto bizantino. Estudio de papiros y ostraca griegos y coptos*, Barcelona 2011.
- "Female Asceticism and Monasticism in Egypt According to Papyrological Sources", *Journal of Coptic Studies* 17, 2014, 1-31.
- Bagnall, R. S. & R. Cribiore: *Women's Letters from Ancient Egypt, 300 BC-AD 800*, Ann Arbor 2006.
- Beaucamp, J., *Le statut de la femme à Byzance (4e-7e siècles) I : Le droit impérial ; II : Les pratiques sociales*, Paris 1990.
- Cid López, R. M.: "Cleopatra: mitos literarios e historiográficos en torno a una reina", *Studia Historica. Historia Antigua* 18, 2000, 119-137.
- Dzielska, M.: *Hipatia de Alejandría*, Madrid 2004.
- Elm, S.: *Virgins of God. The Making of Asceticism in Late Antiquity*, Oxford 1994.
- Melaerts, H. / L. Moeren (eds.): *Le rôle et le statut de la femme en Égypte hellénistique, romaine et byzantine*, Paris-Louvain 2002.
- Pomeroy, S.: *Women in Hellenistic Egypt: From Alexander to Cleopatra*, Detroit 1984.
- Rowlandson, J. (ed.): *Women and Society in Greek and Roman Egypt. A Sourcebook*, Cambridge 1998.
- Wilfong, T. G.: *Women of Jeme. Lives in a Coptic Town in Late Antique Egypt*, Ann Arbor 2002.



La Edad Moderna en educación secundaria. Propuestas y experiencias de innovación. Cosme J. Gómez Carrasco, Francisco García González y Pedro Miralles Martínez (EDS.). Murcia, Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, 2016.

El libro reúne una serie de propuestas metodológicas sobre la enseñanza de la Edad Moderna al alumno de educación secundaria, tanto para 4.º de la ESO como para 2.º de bachillerato, que pueden aplicarse en el aula si el docente no queda condicionado excesivamente a la tarea de preparar a sus alumnos a la prueba de acceso a la universidad. Se repasa la utilidad de la novela como recurso didáctico; los films de ambientación histórica; las leyendas como técnica didáctica para el acercamiento a los tiempos de la monarquía hispánica en el siglo XVI; el papel de la mujer

y de la guerra en la formación de la Europa moderna; la representación teatral sobre el Antiguo Régimen y el Liberalismo. En nuestro siglo XXI no podía faltar una reflexión sobre los recursos web y su aplicación en el aula, como las posibilidades que tiene el uso de la herramienta e-learning. Son propuestas y experiencias didácticas desarrolladas por profesores en diversos centros de enseñanza. Volumen sugerente, pleno de experiencias didácticas para profesores que no sólo se plantean "dar clase", sino evitar impartir la misma clase toda su vida.



¿A dónde va la historia? Dilemas y esperanzas. Rémi Brague. Ediciones Encuentro. Madrid, 2016.



A través de las páginas de este libro, Rémi Brague, uno de los pensadores más brillantes y asombrosamente ignotos de nuestro tiempo, realiza una sugestiva reflexión sobre cuál es el sentido de la historia para el hombre «posmoderno», el cual considera ingenuo todo intento de buscar en la misma el reflejo de un significado o los impulsos para una esperanza.

Desde ese principio, el autor aborda cuestiones tan vivas como la posibilidad de diálogo con el Islam y la convivencia entre las tres grandes religiones; la vocación histórica de Europa; o la realidad actual del ser humano y su pervivencia ante los avances en el campo de la neurociencia.

Este libro resulta de suma utilidad para los profesores de educación secundaria que pretendan realizar una mayor adaptación de sus enseñanzas al mundo actual, a los retos contemporáneos de la enseñanza de la Historia, condicionada por la existencia de alumnos, no solo diversos, sino de varias culturas, religiones y geografías originarias que conforman la Europa de nuestro tiempo. Estas páginas permiten que aquellos docentes de Historia que todavía no conocen la obra de Brague realicen un primer acercamiento introductorio a su sugestivo pensamiento, tarea en la que no se sentirán defraudados.

Javier González



Compra sobre plano, ¿Y si no se construye?

Este artículo tiene una doble finalidad; por un lado, dar a conocer la posibilidad de recuperar su inversión a los compradores sobre plano que no recibieron la vivienda y, por otro, incidir en los puntos que deben tenerse en cuenta a la hora de adquirir una vivienda mediante este sistema.

¿Cómo funciona una compra sobre plano?

La compra sobre plano es una fórmula de adquisición de una vivienda de una forma más económica. Con la llegada de la crisis, la construcción se paralizó; pero actualmente la construcción de vivienda nueva ha resurgido y, en consecuencia, se reabre la posibilidad de adquirir vivienda sobre plano.

A la hora de adquirir una vivienda sobre plano, no debemos dejarnos llevar únicamente por el precio final, sino que debemos tener cierta cautela en determinados aspectos; (I) referencias de la promotora, (II) el precio (con IVA), y el plazo de entrega, (III) conocimiento de los planos y asesoramiento sobre la redacción del contrato, (IV) realización de los pagos siempre por banco, y (V) comprobación de la existencia de aval/seguro constituido por la promotora (general e individual).

Tomar estas medidas previas a la compra evitarán litigios en el futuro, consiguiendo una compra satisfactoria. O en caso contrario, si finalmente no se materializa la construcción de la vivienda, al menos nos quedará garantizada la recuperación de la inversión realizada mediante la ejecución de ese aval o reclamación al seguro cuya existencia confirmamos antes de la compra.

¿Qué obligaciones tiene la promotora?

Entre otras obligaciones, y en lo que se refiere a la protección del consumidor, la **Ley 57/1968 de 27 de julio, sobre percibo de cantidades anticipadas en la construcción y venta de viviendas** (vigente hasta el 1 de enero de 2016), obligaba a las promotoras a garantizar la devolución de las cantidades mediante un seguro o aval bancario, de manera que el cliente, si concluido el plazo acordado para la entrega de la vivienda no la recibía, podía reclamar su dinero, más un 6% de interés anual (artículo Primero, primera).

Desde enero 2016 con la entrada en vigor de la **Ley 20/2015, de 14 de julio, de ordenación, supervisión y solvencia de las entidades aseguradoras y reaseguradoras**, esa obligación no se ha extinguido; y aún cuando se producen modificaciones en la Disposición adicional 1ª de la **Ley 38/1999 de 5 de noviembre, de Ordenación de la Edificación**, mantiene la exigencia de la constitución de un seguro de caución que permita al adquirente reclamar su aportación en caso de no recibir la vivienda, o un aval con el mismo fin, pero que se entenderá caducado en el plazo de *dos años*.

El problema surgía cuando el promotor no había dado cumplimiento a esas obligaciones, y el comprador había estado ingresando puntualmente las cuotas mensuales en la cuenta bancaria facilitada al respecto. ¿Qué ocurre entonces? ¿Se quedaba sin garantías el comprador? ¿Perdía su dinero?

En un primer momento esta era la creencia, pero el Tribunal Supremo en su sentencia de 21 de diciembre de 2015, ha declarado la responsabilidad solidaria de la entidad bancaria en la que se ingresaban las cuotas manifestando que *"en las compraventas de viviendas recogidas por la Ley 57/1968 las entidades de crédito que admitan ingresos de los compradores en una cuenta del promotor sin exigir la apertura de una cuenta especial y la correspondiente garantía responderán frente a los compradores por el total de las cantidades anticipadas por los compradores e ingresadas en la cuenta o cuentas que el promotor tenga abiertas en dicha entidad"*. Por lo que todos aquellos compradores que han sufrido el incumplimiento grave y culpable por parte del promotor tienen dos opciones: (I) si existe seguro o aval, reclamar su aportación mediante estos sistemas, o (II) reclamar tanto a la promotora como a la entidad bancaria, ya sea por vía extrajudicial o judicial.

Como siempre, recordarles que quedamos a su disposición a través del Servicio de Asesoría Jurídica que les brinda el Colegio Profesional de la Educación de manera gratuita.



García·Pi
ABOGADOS



**Horario de atención a los
colegiados: martes y jueves,
previa cita telefónica**

Educación para el Diálogo

Juan López Martínez. Colegiado nº 18.933

Inspector Central del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

La educación es efectivamente esa tarea que consiste en formar personas responsables y libres, activamente democráticas, conscientes del significado de la profunda dimensión de la dignidad del ser humano.

Por eso es una tarea capaz de dar sentido a toda una vida, pues su objetivo último es precisamente ayudar a descubrir el sentido de la vida a nuestros alumnos y alumnas.

Se trata de enseñarles lo que significa el hecho de ser persona, de poseer la profunda dimensión de la dignidad del ser humano, nuestra gran riqueza, la que nos hace merecedores a todos por igual del más profundo respeto, independientemente del color de nuestra piel, de nuestro origen social o cultural, de nuestra religión, ideología u opinión, de nuestro género o nuestra edad, de nuestra posición coyuntural en la sociedad.

En la actual crisis de alejamiento de la sociedad de la vida política es necesario enseñar a nuestros jóvenes, que han nacido ya en democracia y que pueden creer que la democracia es algo natural, que no solo la democracia no es algo natural, sino que ha sido y es una conquista continua de la humanidad, una conquista de algunos pueblos, que ni siquiera disfrutaban todas las sociedades, que ha supuesto muchos dolores y sacrificios y, que como toda conquista humana, como las propias relaciones personales, puede debilitarse o perderse si no se cuida, si no se realimenta, si no se rejuvenece cada día.

Se trata de explicar a nuestros alumnos y alumnas por qué la de-

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”

Artículo 27.2 de la Constitución Española



SE TRATA DE EXPLICAR A NUESTROS ALUMNOS Y ALUMNAS POR QUÉ LA DEMOCRACIA ES LA FORMA DE GOBIERNO QUE MEJOR GARANTIZA LOS DERECHOS HUMANOS, CON EL OBJETIVO DE MOVILIZAR LA VIGILANCIA PARA FORTALECER Y MEJORAR NUESTRA CALIDAD DE VIDA DEMOCRÁTICA

mocracia es la forma de gobierno que mejor garantiza los derechos humanos, con el objetivo de movilizar la vigilancia para fortalecer y mejorar nuestra calidad de vida democrática.

Y debe hacerse desde la educación para el diálogo, que nace de la conciencia de que es mucho más lo que nos une que lo que nos separa, que es mucho más lo que nos une a los demócratas que lo que nos sepa-



ra, que es mucho más lo que une a las diversas culturas del mundo que lo que las separa.

Es necesaria una educación para el diálogo y la convivencia en las aulas y en los patios de nuestros centros educativos, para mantener a nuestros jóvenes activamente alerta contra cualquier forma de exclusión racial o social, a partir de una formación dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer la libertad y la responsabilidad, la solidaridad y el respeto a las personas.

Para formar ciudadanos libres, que piensen y decidan por sí mismos, libres de estereotipos y de los condicionamientos de raza, frontera, sexo o condición social.

Necesitamos un alumnado que sepa comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer el diálogo para construir proyectos compartidos en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora; con capacidad de diálogo para construir la unidad en la toma de decisiones en las más diversas situaciones y para responsabilizarse de las decisiones adoptadas.

Toda la sociedad se debe de construir desde el diálogo y el juicio moral para elegir y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía. Y hacerlo desde una comprensión crítica de la realidad que exige experiencia, co-

NUESTRA PROPUESTA ES EDUCAR EN EL DIÁLOGO COMO MODO DE PARTICIPACIÓN SOCIAL, PARTIENDO DE UN MODO DE CONSTRUIR LA SOCIEDAD DESDE LO QUE NOS UNE Y NO DESDE LO QUE NOS SEPARA

nocimiento y conciencia de la existencia.

Tenemos que educar sabiendo que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia y deben resolverse con actitud constructiva y tomando decisiones a partir de una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo.

Ello exige conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del nuestro.

Por eso, educar en el diálogo no es otra cosa que educar para el pluralismo, porque la democracia también se debilita cuando se debilita el pluralismo, porque el pluralismo tiene su fundamenta en el rechazo a que nadie se imponga o perjudique a nadie. En definitiva, en el respeto a los derechos inalienables de las personas y a su dignidad.

Tenemos que educar sabiendo, además, que si no hay reciprocidad no hay relación de respeto. Pues el pluralismo se apoya en el respeto a la diversidad y valora la disensión y, la transforma en elemento de unidad, que es el éxito final de toda convivencia.

Por eso nuestra propuesta es educar en el diálogo como modo de participación social, partiendo de un modo de construir la sociedad desde lo que nos une y no desde lo que nos separa.

Trabajar desde el diálogo nos lleva a sentir la opinión y la posición del otro como necesaria para la construcción de la comunidad; nos lleva a escuchar atentamente al otro como posible portador de una contribución válida, conscientes de que cabe objetivamente la posibilidad de que nuestra posición pudiera no ser acertada. ■



diálogo, para la educación

LA CREACIÓN PLÁSTICA Y NARRATIVA PARA EL DESARROLLO E INTEGRACIÓN PERSONAL

Una experiencia integradora con un alumno de espectro autista

Mercedes Guijarro Horcajo. PEDAGOGA. COLEGIADA N.º 25.442

Profesora de Pedagogía Terapéutica del "IES Pintor Antonio López"

Esta experiencia se origina en el aula de Pedagogía Terapéutica (PT) del IES madrileño Pintor Antonio López para facilitar la expresión y comunicación de un alumno con espectro autista. El proceso forma parte de un trabajo que se inició en el curso 2010-11, cuando este alumno se incorporó a 1.º de ESO. Ha tenido un recorrido de cuatro años y hemos conseguido importantes avances. El objetivo fue que alcanzara las aptitudes necesarias para poder seguir formándose y acceder en un futuro a la vida laboral. En definitiva, conseguir su plena integración social.

EL CENTRO

Nuestro instituto está ubicado en la zona norte de la provincia de Madrid y acoge a población con un nivel económico y cultural medio-alto. Figuramos entre los primeros IES en la obtención de buenos resultados, tanto en las evaluaciones de la Comunidad de Madrid como en las de Acceso a la Universidad (PAU). Contamos con secciones bilingües de francés y de inglés. En el curso 2012-13 el centro comenzó a impartir el Bachillerato de Excelencia.

En el IES hay alumnos de necesidades educativas especiales (NEE), desde compensación de desigualdades sociales y otros grupos desfavorecidos, hasta alumnos con dificultades de aprendizaje, retraso escolar, dificultades sensoriales (problemas visuales), discapacidad psíquica, altas capacidades y espectro autista.

PRIMERA ETAPA: EL ALUMNO Y SU ADAPTACIÓN SOCIO-EMOCIONAL

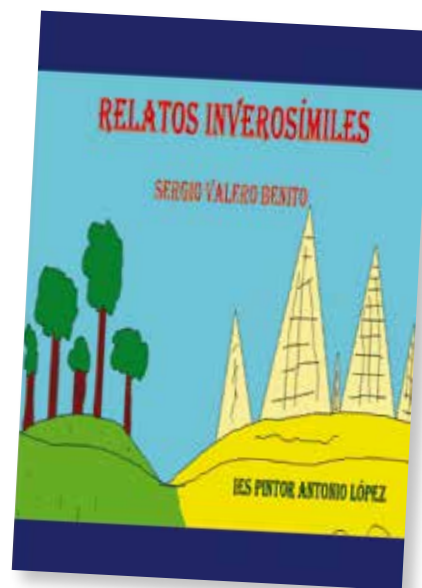
En el curso 2010-11 llegó a nuestro centro un alumno con NEE, en concreto con espectro autista. El primer objetivo del Departamento de Orientación fue establecer mecanismos para su adaptación y comenzamos a trabajar, principalmente en el aspecto

emocional, tratando de transmitirle y lograr cierta tranquilidad ante las dificultades que el propio entorno escolar presenta en cuanto a estructura y organización, así como por la presencia excesiva de estímulos sensoriales, principalmente sonoros.

Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de estos estudiantes con síndrome del espectro autista depende esencialmente de su estado emocional: no suelen pedir ayuda ni expresar dudas; requieren por parte del profesorado pautas muy claras y sencillas, y estas a veces las siguen y otras no, de forma que hay que trabajar en varias direcciones.

Por un lado, con el claustro. Se trataba, en primer lugar, de reducir la ansiedad y los temores que este tipo de alumnos pueden generar entre sus profesores. Y después, con acciones dirigidas a los alumnos del grupo de Pedagogía Terapéutica.

Hay que destacar que, en una primera etapa, el alumno permaneció al margen y desligado de sus compañeros. Tenía dificultades de aprendizaje en prácticamente todas las asignaturas, especialmente en Matemáticas. Además, en el aula de Pedagogía Terapéutica sus actividades diferían de



La edición de los libros de este alumno y la exposición de sus dibujos en la biblioteca del centro son el resultado de un largo proceso de trabajo.

las del resto de alumnos, su ritmo de trabajo era muy lento y manifestaba bastante rechazo verbal y gesticular hacia materias como Matemáticas. Su reacción ante las dificultades era la de abandono, la frustración o la agresividad: tachaba o rasgaba su trabajo con el propio bolígrafo, lo arrugaba o lo rompía. En el dictamen emitido por el equipo psicopedagógico, se señalaba: *"Es muy difícil saber qué es lo motivador para él, pues no exterioriza sentimientos y mantiene una actitud neutral"*.

¿CÓMO ACTUAR?

Como profesora de Pedagogía Terapéutica intenté dar respuesta a sus problemas valorando sus intereses, sus aptitudes y aquellos aspectos hacia los que manifestaba mejor predisposición. Utilicé varias técnicas, recursos y actividades de carácter psicopedagógico (manipulativas, audiovisuales, gráficas y plásticas) que favorecieran la ejecución de tareas y aprendizajes. Durante este proceso fueron apare-

ciendo importantes descubrimientos relacionados con la creatividad: comprobé que mi alumno sentía una gran atracción por el dibujo que, como vía de expresión, es un buen instrumento en esta práctica psicopedagógica; así que le animé a realizar dibujos de tema libre para dar rienda suelta a su creatividad y a la necesidad de expresar una emoción.

Los temas que aparecieron en esos primeros dibujos fueron realmente llamativos: *personajes feos, desagradables, agresivos, asesinos, relacionados con el mundo del terror*. Esto llamó la atención y creó cierta inquietud en algunos profesores, preocupados por los estereotipos que estos dibujos desprendían.

AVANZADO HACIA EL CÓMIC

Suscitar el interés en el alumno hacia la lectura seguía siendo un objetivo importante; así que le ofrecí tres libros, le hablé de ellos y le pedí que escogiese uno. En este caso se decantó por *Las Leyendas* de Gustavo A. Bécquer, ya que parecían entrañar cierto misterio, tema por el que sentía gran atracción. Se trataba de realizar la lectura de una *Leyenda* y hacer un resumen. Esta segunda propuesta no fue bien aceptada por él hasta que le propuse que ese resumen lo efectuara a través de un cómic: crear una serie de secuencias incluyendo diálogos.

La actividad le despertó gran interés y facilitó a su vez el acto lector: traía cada día su libro y él mismo quería leer nuevos capítulos. Después, su lectura individualizada pasó a ser compartida con los demás y, en poco tiempo, fue capaz de leer en voz alta en el grupo, e incluso días más tarde, en el Aula de Referencia.

Y HACIA LA ESCRITURA NARRATIVA

Pero había que ir más allá. Consideré que los dibujos que había realizado tuvieran un texto más extenso y la nueva tarea consistió en rescatar del ordenador las imágenes realizadas anteriormente y convertirlas en relatos. Así sus personajes dejarían de ser solo dibujos con título, serían además protagonistas de su propia historia. Empezó a darles vida. Curiosamente, a medida que iba imaginando nuevas narraciones, iba extendiéndose en sus escritos. La escritura narrativa es pues, el tema central en esta fase del proceso.

Mi alumno empieza a plasmar sus impresiones, siente interés por lo que hace y comienzan a apreciarse cambios muy significativos en él porque se siente satisfecho de sus producciones. También hay importantes cambios en las relaciones con sus iguales, ya no solo comparte espacios, ahora comparte sus trabajos con sus compañeros y es capaz de expresar ante ellos sus emociones.

RECOPIACIÓN DE TRABAJOS PARA UN LIBRO DIGITAL

Sus cómics, sus personajes y las historias creadas despertaron la curiosidad de los compañeros del Aula de Apoyo, y eso nos condujo a recopilar entre todos, parte de sus escritos y a crear un libro digital, al que se podía acceder con los ordenadores del aula y mediante los CD que preparamos. De esta manera surgió *Historias Tremebundas y Rocambolescas*. El alumno estaba terminando 2.º de la ESO.

En esta segunda etapa mi labor como profesora consistió en explorar nuevas dimensiones. El alumno había logrado los objetivos propuestos, había adquirido cierta madurez emocional y pudo pasar de ciclo. Intenté progresivamente que compartiese más contenidos escolares con sus compañeros, a través de trabajo cooperativo, aunque eran sus actividades plásticas y literarias las que seguían marcando sus preferencias. Dibujaba y utilizaba de nuevo el programa "Paint" y aparecieron nuevos relatos creados a partir de sus preferencias, emociones, o emulaciones de personajes del mundo televisivo o cinematográfico.

Retomando la idea que subyacía tras la creación del libro digital a final del curso anterior, planteé en el aula la posibilidad de convertir su trabajo en un libro impreso. La Asociación de Madres y Padres del Centro nos invitó a presentar esta experiencia a Fundación La Caixa" y el proyecto obtuvo una subvención que nos permitió imprimir unos cuantos ejemplares y fotocopias ampliadas en color de algunos de sus dibujos para una exposición plástica: *Imágenes Truculentas*.

Así llegó a nuestras manos la edición impresa de *Historias Tremebundas y Rocambolescas*, un trabajo de gran riqueza expresiva y gráfica, que desprende originalidad e imaginación y que, además, es un incentivo para el desarrollo expresivo y comunicativo del alumno.

A partir de este momento, nos planteamos nuevas metas de trabajo: la pre-

sentación y difusión de la obra, así que solicité presentar su obra en el salón de actos del centro en el Día del libro, crear un espacio en la Biblioteca y en la página Web del centro.

Y antes de finalizar el 3.º curso el alumno comenzó a gestar su segundo libro. Durante el verano preparó algunos dibujos, y a lo largo del curso siguiente finalizó su nueva obra: *Relatos Inverosímiles*.

LOS RESULTADOS

La edición de sus libros y la exposición de sus dibujos en la biblioteca del centro son el resultado palpable de un largo proceso de trabajo. Mi alumno mejoró: cambió sus actitudes, sus comportamientos y sus formas de aprender pero, sobre todo, afianzó sus vías de comunicación y de cohesión social. Todas las actuaciones del grupo de profesores que hemos trabajado con él han estado encaminadas a conseguir su integración social y afectivo-emocional y los cambios que ha experimentado le van a resultar de gran valor en su próxima andadura educativa, en otro lugar, con otros profesores y con otros compañeros, a los que también les hará partícipes de sus *Historias Tremebundas y Rocambolescas* y de sus *Relatos Inverosímiles*. Y tal vez de algo que todavía está por crear. ■



COLEGIO

NTRA. SRA. SANTA MARÍA*“Un refuerzo especial a las materias troncales”***EL CENTRO:**

Enseñanza privada sin ningún tipo de subvenciones.

Etapas: Educación Infantil primer ciclo y segundo ciclo, EP, ESO y BACHILLERATO.

Número de alumnos: 700.

Número de Profesores: 60.

Ratio: 20 alumnos por clase.

Línea dos en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria y línea 3 en las

etapas de ESO y BACHILLERATO.

Idiomas: Inglés – Francés – Alemán.

Centro examinador de Cambridge.

Rutas escolares.

Apertura antes del horario escolar.

Piscina climatizada.

El colegio cuenta con:

- Cocina propia con apoyo de empresa de catering.
- Gabinete de Orientación.
- Rutas de transporte en horario de mañana y tarde.

SU HISTORIA: Fundado en 1953 por Josefa Benítez Lumbreras y Many Segura Corrochano. En sus comienzos fue un colegio vanguardista, no solo por su modelo de educación integral, también por el entorno y el espacio arquitectónico.

EQUIPO DIRECTIVO:

Director: Dimas Mazarro Fernández-Pacheco

Presidenta del Consejo de Administración: Many Segura Corrochano

SU ESENCIA: El proyecto educativo se basa en tres pilares: la ratio, el profesorado de alto nivel y la educación en valores. Sobre ellos se asienta nuestra calidad educativa; de ahí que el colegio obtenga siempre tanto en las pruebas académicas externas, como en las titulaciones, unos excelentes resultados. Se busca que los alumnos den im-

portancia a valores fundamentales: el valor del esfuerzo, la solidaridad, el compañerismo, el buen comportamiento y el saber estar. El equipo directivo considera que el mejor resultado es el que proviene del esfuerzo personal de cada uno, lo que reconoce y premia.

UN ELEMENTO A DESTACAR:

Las materias instrumentales, Lengua y Matemáticas, y junto a ellas la materia de Inglés están reforzadas.

- Comedor y cocina propia. Los menús están adaptados a las necesidades de los alumnos.
- En la etapa de E. Infantil los alumnos desde los 2 años tienen Natación, Psicomotricidad y Modelado, para que vayan trabajando la psicomotricidad fina. En la etapa de E. Primaria los alumnos, dentro de la materia de E. Artística, realizan Modelado, Música y dentro de la materia de E. Física, Natación, Baile o Gimnasia Deportiva.
- El Colegio cuenta con una piscina cubierta.

SERVICIOS:

El colegio ofrece:

- Intercambios con colegios de Inglaterra, Canadá, EEUU, Francia y Alemania.
- Campamento de Verano durante el mes de julio.
- Servicio de guardería.
- Clases de Apoyo en la etapa de Educación Primaria.
- Segunda lengua extranjera: Francés/ Alemán.
- Posibilidad de obtener títulos oficiales en inglés, francés y alemán.

A DESTACAR: El centro tiene instalado Apple TV en todas las clases, pero se da preferencia a la enseñanza de elementos humanísticos que generen cultura en nuestros alumnos: arte, ciencias, música, lectura, deporte, teatro y cine. Se ofrecen tantas maneras de enseñar como de aprender: la tecnología está al servicio de la educación y no al revés.

Los alumnos tienen bastantes horas de inglés desde la etapa de Educación Infantil; además de tener una hora de speaking con profesores nativos.

El Colegio ha sido felicitado por la presidenta de la Comunidad de Madrid por los excelentes resultados obtenidos en las Pruebas Externas y por el rector de la Universidad Autónoma de Madrid, por las altas calificaciones obtenidas.

El alumno de educación primaria, en un solo día puede aprender Inglés, hacer alfarería en la clase de Modelado y terminar acudiendo a natación.





COLEGIO

LA INMACULADA CONCEPCIÓN

“Amad a los niños y sabréis educarlos” (Santa Carmen Sallés)



EL CENTRO: “La Inmaculada Concepción”, de San Lorenzo de El Escorial, es un colegio concertado. Su estilo pedagógico está fundamentado en valores cristianos que promueven la excelencia humana y competencial del alumno.

SU HISTORIA: Corría el año 1894 y la Congregación Concepcionista tiene apenas dos años de existencia. Tras su nacimiento en la ciudad de Burgos, M. Carmen Sallés, la fundadora, tiene puesta la mirada en Madrid y abre su tercer colegio en San Lorenzo de El Escorial. Fue pionera en ofrecer un programa completo de educación integral para la mujer con un alto nivel de formación académica desde los valores del Evangelio. Desde 1895 ha mantenido abiertas sus puertas para educar a muchas generaciones.

Una comunidad educativa:

- Cuenta con un claustro de 73 profesionales que se forman continuamente en su propia excelencia como docentes.
- Profesores nativos: el idioma se potencia especialmente a través de los auxiliares de conversación, el laboratorio de idiomas, las semanas de inmersión en Inglaterra y en campamentos etc.
- Enfermeros: dos enfermeros complementan la oferta escolar del colegio, durante la jornada escolar, llevando a cabo un trabajo profesional de atención a posibles incidencias, alergias etc.
- Equipo de orientación formado por el Orientador, logopeda, profesores de compensatoria, de necesidades educativas especiales, técnicos que ofrecen una atención a la diversidad privilegiada.
- Personal de administración y servicios, de cocina y comedor, cuidadores limpieza, hasta un total de 30 personas en estos servicios que ayudan a la mejora de la calidad en todas las actividades.

SUS ALUMNOS: Se sienten tratados como personas, queridos y acompañados en un trabajo cooperativo entre religiosas, profesores, familias y personal. Es una comunidad educativa. En la actualidad tiene 1.200 alumnos desde 3 a 18 años.

SUS ESPACIOS: Adaptados a la escuela de hoy. Grandes patios y Polideportivo, aula de psicomotricidad, aula de música, laboratorios. Pista cubierta. Comedor escolar con cocina propia.

UNA SEÑA DE IDENTIDAD: La identidad de nuestra institución educativa depende, esencialmente de cuatro elementos.

- 1.- Finalidad: formar personas integralmente desde la excelencia académica y los valores humano-cristianos.
- 2.- Modo de educar: cuidar es un modo de darse al otro, y por tanto de educar. El niño, para llegar a ser lo que está llamado a ser, requiere de una esfera afectiva, un entorno cálido que le lance confiado a desarrollar su misión. Y la acogida del niño, el joven y la familia como en su propia casa, ofreciéndoles un espacio y un tiempo de dignidad para que pueda desarrollarse humanamente.
- 3.- Contenidos que se transmiten: los que necesita para acceder a la sociedad de hoy, desarrollando todo el potencial latente en la personalidad del niño. Esta tarea incluye el desarrollo de su dimensión corporal, psíquica, social y espiritual.
- 4.- Las personas que configuran la institución: se busca que los alumnos crean en su potencial y capacidades. Se educa más con lo que se hace que con lo que se dice.

NUEVAS METODOLOGÍAS DESDE UN APRENDIZAJE ACTIVO

Brain Gym, Ganmificación, Aprendizaje cooperativo, Proyectos solidarios, Talleres infantiles, *Flipped classroom*, Sistema de evaluación por rúbricas, Bachillerato Dual, **Potenciación de idiomas** (Laboratorio de idiomas, Inmersión lingüística de inglés en EPO y ESO. Intercambios con Francia, exámenes oficiales University of Cambridge: YLE, KET, PET y FCE).



Congreso Nacional Arqueología Profesional

ORGANIZADO POR EL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS

ORGANIZADO POR EL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS

CNAP Congreso Nacional Arqueología Profesional

Precio especial para colegiados

COMUNICACIONES PÓSTER

MESAS DE DEBATE

04/04 PROARQUEO
Arqueología de urgencia
Arqueología preventiva
Investigación Profesional

05/04 ARQUEOTECNO
Aplicaciones en el Dibujo y Realidad Virtual
Nuevos sistemas de teledetección
Programas de gestión

06/04 ARQUEOPROMO
Difusión y Divulgación
El salto digital del patrimonio: Apps
Uso de las Redes Sociales

Normativa en materia de Arqueología y Patrimonio Cultural a nivel europeo y estatal

Bases de datos de precios, Seguridad y Salud, formación permanente

Situación que vive la Arqueología y la profesión del Arqueólogo

Con la colaboración de

Obra Social "la Caixa"

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

El Congreso se celebrará los días 4, 5 y 6 de abril de 2017 en CaixaForum Zaragoza (C/ Anselmo Clavé, 4)

Carta invitación a los Colegiados de Honor

Es una oportunidad poder animar a compañeros que ya se han jubilado, Colegiados de Honor. Suena estupendo. Ya sé que todos tenemos unas agendas llenas, seguro, pero deseo proponer que la ampliemos, que disfrutemos de las actividades que llevamos a cabo en el Colegio de Filosofía Letras y Ciencias en el sector de los Colegiados de Honor. Ya pasamos la frontera de los colegiados en activo, pero no nos quedamos quietos. Por eso, tener la oportunidad de sumarse a nuestro grupo

para convivir en las clases de Arte, de Historia, en las sesiones de cine y de música, en excursiones y viajes reales y también viajes virtuales, en las estancias en balnearios, en los paseos por Madrid, en la visita a instituciones, en alguna colaboración para fines sociales, en las comidas de amistad en Navidad y a final de curso, son objetivos que merecen la pena.

Hemos hecho recorridos por España para descubrir belleza y tradiciones. Y viajes espectaculares, unos más cerca: París. Berlín, Italia, Chi-

pre, o un crucero por el Rhin; otros más lejos: Polonia, Siria, Birmania, Armenia, Georgia y, en algunas ocasiones, realmente lejos: Sudáfrica, Zimbabwe, Zambia y Japón. Tenemos en pie un viaje a Irán-Persia; y, para los que no puedan ir, haremos un viaje virtual después, para que puedan saborearlo.

Potenciamos la sensibilidad, estimulamos el intelecto, nos abrimos al mundo, celebramos la vida compartiendo nuestro tiempo disfrutando de la amistad.

II CONCURSO DE HISTORIA PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO 2016-2017

BASES *(extracto)*

- 1 Participantes.** Alumnos españoles o con residencia en España matriculados en 1º o 2º de Bachillerato en el curso 2016-2017.
- 2 Cómo participar.** Realización de un trabajo de investigación de historia (tema libre) tutelado por uno o varios profesores, con una extensión comprendida entre 50 y 150 páginas, letra Times New Roman tamaño 12 a doble espacio. El trabajo debe incorporar un resumen en español y en inglés de un máximo de 200 palabras, que en el caso de los trabajos premiados, podrá ser publicado en la página web de las instituciones convocantes. Se entregará una copia impresa del trabajo firmada con un pseudónimo escogido por el autor o autores en un sobre cerrado en cuyo interior también figurará una copia en formato PDF y soporte digital (CD o memoria USB) de la investigación. Dentro del sobre se incluirá, así mismo, otro sobre cerrado en el que figurará el nombre y apellidos del alumno o alumnos autores del trabajo, su dirección, teléfono y centro de enseñanza, y los datos y el visto bueno del profesor o profesores que han supervisado la investigación.
- 3 Presentación de originales.** Fecha límite de entrega 28 de abril de 2017, a las 19.00 horas. Los trabajos se enviarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Historiadores), C/ Fuencarral 101, 3º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano.
- 4 Fallo del jurado.** Se hará público en mayo, mes en el que se celebrará la entrega de los premios. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las conclusiones.
- 5 Premios.** Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor o autores del mejor trabajo y un premio de 500 euros al profesor o profesores que lo hayan tutelado y un segundo premio de 500 euros para los alumnos y 250 para el profesor. Podrán concederse menciones. El premio puede declararse desierto.
- 6 Jurado.** Estará compuesto por 5 miembros: 2 en representación del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados y 2 en representación de la Universidad CEU San Pablo, más una presidencia que se ejercerá de forma alterna en años sucesivos por el Rector de la Universidad CEU San Pablo y el Decano del CDL, o la persona en la que deleguen.
- 7** Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la recogida de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.

Más información:

www.cdlnmadrid.org

www.uspceu.es



CEU
Universidad
San Pablo



Nuestras actividades siempre se pueden ver en www.cdlnmadrid.org en el apartado colegiados de honor y en nuestro despacho, en la sede colegial, en horario de mañana,

¡Ánimo!, ¡Participa!. Es una magnífica oportunidad que nos brinda el Colegio para convivir y disfrutar del conocimiento y de la belleza.

Carpe Diem, aprovecha el momento, tenemos nuestro *ahora* en nuestras manos; que sirva también para llenar el corazón.

Nieves Fenoy

Colegiada de Honor. Febrero 2017



PREPARACIÓN DE OPOSICIONES

ESCUELA DE PRÁCTICA DOCENTE

NO ESPERES
A LA CONVOCATORIA
INSCRÍBETE YA
ENTRANDO EN
NUESTRA WEB

PREPARACIÓN PARA EL
ACCESO A LA FUNCIÓN
PÚBLICA DOCENTE

CUERPOS DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA,
EDUCACIÓN SECUNDARIA
Y EOI



CALENDARIO: Horarios: Viernes tarde y/o mañanas de sábados, en sesiones de tres horas.

METODOLOGÍA: Basada en el diseño básico, con contenidos y fuentes suficientes para la elaboración personalizada de cada uno de los temas de la especialidad.

CONTENIDOS DE LAS SESIONES:

- Desarrollo del temario oficial vigente de cada especialidad y prácticas expositivas de temas.
- Normativa y procedimiento administrativo de las fases de concurso y de oposición.
- Orientaciones y prácticas para la elaboración de la programación y defensa de la unidad didáctica.
- Legislación básica referida a los contenidos de la especialidad correspondiente.
- Técnicas de oratoria y comunicación oral para la exposición y defensa del tema.
- En las especialidades de Educación Infantil y Primaria preparación para la prueba de cultura general: Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia y cultura general.

PROFESORADO: Profesorado universitario, inspectores de educación, catedráticos de Instituto y maestros, especializados en cada tema, con experiencia en participación y preparación de oposiciones.

MATERIALES: Todos los materiales se facilitarán a los participantes a través de la plataforma Moodle del CDL.



COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y CIENCIAS
COLEGIO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

WWW
más información en:
www.cdlnmadrid.org
[cursos@cdlnmadrid.org](mailto: cursos@cdlnmadrid.org)

AVANCE DEL PLAN DE FORMACIÓN DE INGLÉS. CURSO 2017

Colegio Oficial de Filosofía, Letras y Ciencias de Madrid



CURSOS	FECHAS	PONENTES
INGLÉS B2 (FCE PREPARATION)	LUNES 20 y 27 febrero; 6, 13, 20, 27 marzo; 3, 24 abril; 8, 22, 29 mayo; 5, 12, 19 junio de 2017. De 17:30 a 20:30 39 horas presenciales	Michelle Dafforn Retta Dawson Ben Woodland
INGLÉS C1 (ADVANCED PREPARATION)	JUEVES 2, 9, 16, 23, 30 marzo; 20, 27 abril; 4, 11, 18, 25 mayo; 1, 8 junio de 2017. De 17:30 a 20:30 39 horas presenciales	Michelle Dafforn Retta Dawson Ben Woodland
NEW ROLES OF EFL AND CONTENT ACHERS WITHIN CLIL SECONDARY SETTINGS	SÁBADOS 25 de febrero 3, 10, 24 de Marzo y 1 de abril. De 9:30 a 13:30 20 horas presenciales	Marta Jaén Campos Tanit Lagüens
PBL PROJECT-BASED LEARNING FOR CLIL	Seis sesiones del 21 de febrero al 4 de marzo 2 MARTES, 2 JUEVES de 17:30 a 20:30 2 SÁBADOS. De 10 a 14:00 20 horas presenciales	Jennifer Schmidt
SEVEN KEYS TO SUCCESSFUL LEARNING	MIÉRCOLES 19 y 26 de abril y 3, 10, 17, 24 y 31 de mayo. De 17:30 a 20:30 21 horas presenciales	Seamus O'Muircheartaigh
GAINING SELF-CONFIDENCE WHEN TEACHING IN ENGLISH	JULIO SUMMER COURSE Del 3 al 7 de julio. Horario de 9:00 a 14:00 25 horas presenciales	Idoia Saez Olabarria Inés Gonzáles Zarza
UNIVERSIDAD DE OTOÑO INCLUDING ANNUAL BRITISH COUNCIL TEACHERS' CONFERENCE SEPTIEMBRE 2017	18, 19, 25, 26 Y 30 DE SEPTIEMBRE 21 horas presenciales	British Council Teachers and more (to be confirmed).
AN AFFECTIVE APPROACH FOR MORE EFFECTIVE LEARNING (THE ART OF GIVING FEEDBACK & DEALING WITH TUTORIALS)	MARTES Y JUEVES 24 y 26 de octubre, 2, 7, 10, 14, 16 y 21 de noviembre de 2017. De 17:30 a 20:30 21 horas presenciales	Seamus O'Muircheartaigh
PREPARACIÓN DE OPOSICIONES SECUNDARIA-EOI ABIERTA MATRÍCULA (POSIBILIDAD DE MATRÍCULA PARCIAL PARA SECCIONES CONCRETAS)	VIERNES Y SÁBADOS Del 11 de noviembre de 2016 al 10 de junio de 2017 133 horas presenciales	Catedráticos, doctores y licenciados procedentes de Universidades, Secundaria y EOI con amplia experiencia docente y en tribunales. Coordinación: JoAnne Neff Mª Luisa Ariza

Más información:
www.cdlimadrid.org
 91 447 14 00

Ciclos de conferencias y actividades

ABRIL-JUNIO 2017

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS

abril

Miércoles, 5	Quemados por la Inquisición: La familia del jesuita Diego Laínez. Manuel Martín Galán (UCM).
Jueves, 20	Constructores de montañas: Las pirámides. Antonio García Vereda.
Miércoles, 26	Con seudónimo y sin el. Mujeres creadoras de opinión en el Siglo de las Luces. José Antonio López Anguita (UCM).
Jueves, 27	Gabriel García Márquez: "El otoño del patriarca" y "El amor en los tiempos del cólera". M. Daniel-Henri Pageaux.

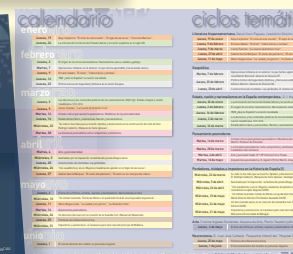
mayo

Jueves, 4	El Arte de la Pintura: artistas, copistas y falsificadores. Desmontando el mito. Cristina Inglada.
Martes, 9	Arte y posmodernidad. María Victoria Chico Picaza.
Miércoles, 10	Un militar ilustrado. Tomás de Morla o el quebranto final de una impecable trayectoria. Mª Dolores Herrero.
Jueves, 11	Mario Vargas Llosa: "La ciudad y los perros"; "La fiesta del chivo". M. Daniel-Henri Pageaux.
Martes, 16	Arquitectura posmoderna. Agustín Pichel Martín.
Miércoles, 24	Un desconocido vasco en la creación de la Guardia Civil: Manuel de Mazarredo. José Cepeda Gómez.
Jueves, 25	Fronteras de la Neurociencia hoy. Juan José Carballo.
Miércoles, 31	Impostores y aventureros: El novelesco pero real caso del Príncipe de Módena. Antonio Calvo Maturana.

junio

Jueves, 1	El funcionamiento del cerebro en personas mayores.
-----------	--

Más información: www.cdilmadrid.org
Tel.: 91 447 14 00



SIGUEN LAS COMPARECENCIAS DE LA SUBCOMISIÓN DEL CONGRESO PARA UN PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN

El Consejo General de Colegios será convocado en las reuniones de la Subcomisión

La Subcomisión para la elaboración de un gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación servirá de base para que el Gobierno elabore un proyecto de Ley Básica de Educación, que "sustituya a la legislación vigente y que nazca con vocación de estabilidad a partir de un amplio acuerdo parlamentario y social".

Para la elaboración del informe se están llevando a cabo reuniones con representantes del sector: y "se realizarán cuantas comparecencias sean necesarias para el adecuado desarrollo del acuerdo", señala el documento nacido del Congreso. En estos meses están acudiendo a la Subcomisión representantes de la comunidad educativa, expertos nacionales e internacionales, organizaciones sociales, asociaciones, sindicatos, colectivos, plataformas educativas y representantes de las sociedades científicas y culturales del país. También nuestros Colegios Profesionales de la Educación, a través del Consejo General de Colegios de Filosofía y Letras y Ciencias, ha sido incluido en este círculo de comparecencias.

Tras finalizar estos encuentros, los grupos parlamentarios tendrán un plazo de seis meses para elaborar un informe que sirva de base para que el Gobierno redacte un proyecto de Ley Básica de Educación, que sustituya a la LOMCE. El informe incluirá un diagnóstico, propuestas y conclusiones que serán el punto de partida para la elaboración del referido Pacto.

Libros de nuestros colegiados

Películas para la educación

Aprender viendo cine, aprender a ver cine

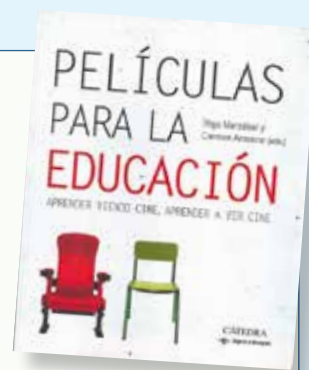
Íñigo Marzábal y Carmen Arocena (eds)

Ed. Cátedra, 2016

La pretensión de este libro es la de ofrecer a formadores, docentes y padres un manual acorde con los desarrollos curriculares previstos en los últimos años de la educación secundaria obligatoria y la formación profesional básica: amistad y traición, civilización y barbarie, violencia y solidaridad, justicia y felicidad, libertad y seguridad, deber y corrupción, identidad y alteridad, sexo y amor, familia y escuela son algunos de los temas sobre los que se invita a discutir a padres, a educadores y al alumnado.

Pero el objetivo más evidente de ofrecer un manual de apoyo susceptible de ser utilizado en estas etapas formativas, cabe añadir lo que podríamos denominar una pedagogía de la mirada. Porque, en un mundo saturado de imágenes, poner a disposición de lector casi medio centenar de ejercicios de análisis concretos contribuirá a que desarrolle una mirada más aguda y competente, a que sea más consciente de los mecanismos de manipulación y seducción que subyacen a todo discurso. Se trata no solo de establecer lo que una película dice, sino también de determinar cómo dice lo que dice. De ahí la doble aspiración última del libro: Aprender viendo cine, aprender a ver cine.

A lo largo de la obra se plantean dos tipos de actividades: una abiertas y otras cerradas. El objetivo de las primeras es el de incitar al alumnado a opinar y discutir genéricamente, de manera individual o en grupo, sobre las cuestiones planteadas por la narración. El objeto de las segundas es centrar esa discusión sobre cuestiones más específicamente cinematográficas, más relacionadas con establecer cómo dice la película lo que dice.



La escuela de la sociedad de conocimiento. Perspectivas innovadoras en Brasil y España

Eladio Sebastián Heredero y Mario Martín Bris (eds)

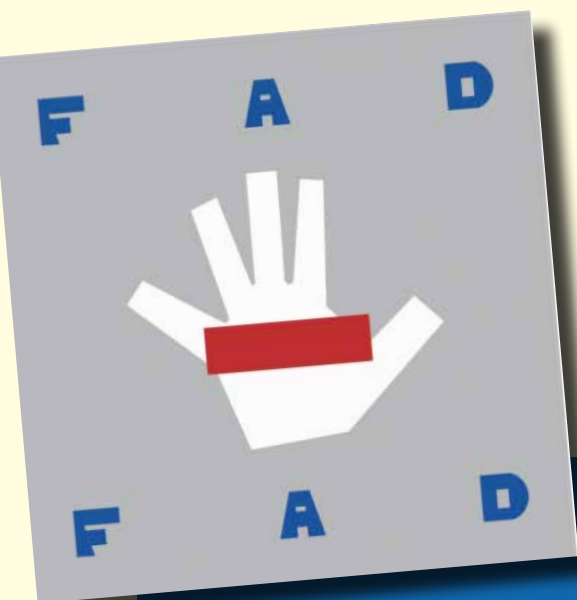
Universidad de Alcalá de Henares

Madrid. 2016

Esta obra surge como resultado de los trabajos desarrollados entre la Universidad de Alcalá y la Universidad Estadual Paulista de S.P Brasil durante estos últimos años, dentro del marco del Grupo Internacional de investigación “Cervantes”.

El trabajo, organizado en catorce capítulos, refleja esta doble perspectiva. Los investigadores del Grupo Cervantes de Brasil y de España han llegado a una comunión en varios temas y tratan de poner de manifiesto que la educación es la formación integral de la persona y un derecho universal que debe ser garantizado y que hay que poner en valor dentro de esta sociedad del conocimiento. Como señala Juan López Martínez, inspector central del Ministerio de Educación en el prólogo al libro “la educación, por sí misma, tiene un sentido social, moral y ético y es obligación del sistema educativo poner los medios para que no se desaproveche ninguna oportunidad y, sobre todo, para que los alumnos no fracasen; la nuestra como investigadores es poner todos nuestros avances al servicio de la educación”. Juan López añade: “Se trata de educar en la excelencia personal y social a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Esta exigencia implica, una vez garantizada la escolarización universal, el mejorar los resultados generales y reducir las amplias tasas de abandono”.

El libro aborda temas tan importantes como las reformas educativas, la evaluación, el profesorado ante el reto de la integración escolar o las adversidades culturales en el universo académico-universitario. También recoge análisis sobre cómo mejorar los resultados de los alumnos a través del arte, o el uso de los formularios electrónicos en el campo de la investigación educativa. Todos los temas son tratados desde la distancia geográfica pero también desde la unicidad que genera el interés común y universal por la educación como derecho de todo ciudadano.



LA FAD ALERTA DE QUE EL CONSUMO DE ALCOHOL POR PARTE DE MENORES ES UNA RESPONSABILIDAD DE TODOS

El Plan de Acción incluye la puesta en marcha de una campaña de sensibilización social con el slogan "El problema con el consumo de alcohol por parte de menores es que no vemos que sea nuestro problema ¿Hacemos algo?".

CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN SOCIAL

"El problema con el consumo de alcohol por parte de menores es que no vemos que sea nuestro problema ¿Hacemos algo?", este es el eslogan de la nueva campaña de sensibilización social de la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) para hacer frente al consumo de alcohol por parte de los menores.

La campaña, que se dirige a la sociedad en general, tiene el objetivo de propiciar la reflexión sobre el grave problema que supone el consumo de alcohol por parte de menores. Su concepto creativo se basa en la idea de que el consumo de alcohol por parte de menores es un problema de todos, del que todos somos partícipes, y

que esta situación de grave riesgo tiene que ser enfrentada por el conjunto social:

DECLARACIÓN: "LA FAD ANTE AL CONSUMO DE ALCOHOL POR PARTE DE MENORES"

Junto con la campaña se ha presentado la declaración "La FAD ante al consumo de alcohol por parte de menores".

El documento, que pretende ser piedra angular y punto de partida para un proceso de movilización social sobre este tema, aglutina nueve puntos de reflexión y finaliza con una apelación a la responsabilidad de todos (Texto completo: <https://mab.to/Ldr4svqkg>):

1. Alcohol, fenómeno cultural problemático y complejo.
2. Especialmente problemático en adolescentes.

3. Un problema de todos del que todos somos partícipes.
4. Conducta problemática, con sentidos que debemos entender
5. Conducta integrada en el contexto social.
6. Medidas legales y de control necesarias, pero no suficientes.
7. Una intervención multidimensional necesaria.
8. Responsabilidad de todos, sin estigmatizar a los menores.
9. El compromiso de la FAD.



www.fad.es
900 16 15 15

¿HACEMOS ALGO?

LA FAD TIENE

UNA MALA NOTICIA

MÁS DE 480.000* MENORES SE HAN EMBORRACHADO EN EL ÚLTIMO MES

Y UNA PEOR

TODOS PENSAMOS QUE ESTO NO VA CON NOSOTROS



¿HACEMOS ALGO?

#TambienDependeDeTi
#AlcoholYMenores