

El Consejo General de Colegios en la Subcomisión por el PACTO

Apuntes de
Lenguas Extranjeras



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

Por una educación en valores 1

ENTREVISTA

Entrevista a Álvaro Marchesi 2

DOCUMENTOS. SUBCOMISIÓN PARA UN PACTO EDUCATIVO

Aportaciones del Consejo General de Colegios de Doctores
y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias al Pacto
Social y Político por la Educación 4

FILOSOFÍA. FIRMA INVITADA

La Utopía de Tomás Moro 7

EXPOSICIONES

Cristina García Rodero.
Descubrir lo cotidiano 10

APUNTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Preparación y buenas prácticas para un sistema
educativo bilingüe 13

ASESORÍA JURÍDICA

Nuevo escenario tras publicación de Real Decreto Ley
de medidas urgentes de protección de consumidores en
materia de cláusula suelo (Primera parte)..... 29

UNIVERSIDAD DE MAYORES

Programa de Estudios Avanzados 30
Entrevista a Ricardo Lage 31

A PIE DE AULA

Experiencias didácticas.
¿Qué son las UBPI? 32

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE EXCELENCIA

Colegio Nuestra Señora de la Consolación /
Colegio Alarcón 34

NOTICIAS COLEGIALES 36

LIBROS DE NUESTROS COLEGIADOS 38

DESTACAMOS

Mensajeros de la Paz relanza el Teléfono Dorado
desde la iglesia de San Antón 40

El próximo 25 de mayo, se celebrarán elecciones a la Junta Directiva de la Sección de Arqueología.
El 27 de abril finaliza el plazo de presentación de candidaturas.

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

POR UNA EDUCACIÓN EN VALORES

Son ya varios los editoriales de este Boletín en los que, desde diferentes enfoques, hemos hablado del pacto por la educación. En el editorial del mes de septiembre de 2015 nos preguntábamos si tras seis leyes en 30 años y con la LOMCE en proceso de implantación, cabía pensar que “nos disponíamos a consolidar ya un proyecto educativo que pudiera servir para formar a la siguiente generación de ciudadanos de modo coherente, adecuado a los nuevos contextos y con la continuidad necesaria en cualquier proceso educativo”. La serie de datos que analizábamos nos llevaban a pensar que estábamos muy lejos de esa realidad y, más bien, parecía que los políticos se habían propuesto que cada convocatoria a las urnas supusiera un cambio de legislación. En ese pronóstico no llegamos a vislumbrar lo que nos deparaba el panorama electoral inmediato, aunque sí el futuro que le esperaba a la LOMCE, cuando afirmábamos que “todo nos llevaba a pensar que estábamos abocados, una vez más, a la liquidación de una Ley antes de concluir su plena implantación”.

Como Colegio Profesional de la Educación de Madrid, pese a todas las dificultades, nos reafirmamos en nuestra apuesta por consensuar un pacto de Estado para conseguir que los alumnos de hoy constituyan mañana la mejor generación posible de ciudadanos. En este sentido celebramos la reciente creación en el Congreso de los Diputados de una subcomisión que podría desembocar en el primer gran acuerdo educativo de la historia de España, bautizado como Pacto de Estado Social y Político por la Educación.

El exministro de Educación y actual portavoz del PSOE en la Asamblea de Madrid, Ángel Gabilondo, compareció ante la subcomisión de expertos en la primera sesión, defendió que “el pacto educativo es una necesidad para el país” y afirmó que “los ciudadanos están esperando que seamos capaces de estar a la altura de este desafío”, subrayando, entre otros puntos fundamentales, la necesidad de una educación en valores.

En este mismo sentido se manifestó D^a Josefina Cambra, Presidenta del Consejo General de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España, en su comparecencia del 21 de marzo en la citada Subcomisión, afirmando que “el consenso de la sociedad española sobre la necesidad de llegar a un pacto que permita preservar la educación y mantenerla alejada de los vaivenes de la política es sin duda cada vez más extendido y mayoritario”.

Ojalá se consiga ese marco estable en el ámbito educativo para que los profesionales de la educación podamos centrarnos en aportar, colaborando con las familias y con las diferentes instituciones sociales, nuestro grano de arena para la promoción de unos valores éticos y morales de los que padecemos un déficit importante al que es urgente poner remedio.

Es verdad que en una sociedad tan plural como la que vivimos en España en la actualidad, no es fácil ponerse de acuerdo en qué valores son en los que debemos cimentar nuestra convivencia; pero es indudable que si no buscamos un acuerdo en este campo, nos veremos abocados a un permanente y estéril enfrentamiento para poner “nuestros valores” en lugar de “los valores de los otros”. Este modo de proceder solo nos conducirá a formar unos niños, adolescentes y jóvenes incapaces de decidir por ellos mismos y, por lo tanto, absolutamente manipulables y en los que en lugar de promover la fuerza de la razón estaremos empujándoles a optar por la razón de la fuerza.

Pensamos que no se trata de iniciar grandes estudios filosóficos, sociológicos y pedagógicos previos a este acuerdo, porque ya existen y solo podrían conducir a debates paralizadores. Se trata de partir de un diálogo claro, sincero y abierto a la escucha atenta al otro y no encerrados en una defensa numantina de nuestras posiciones previas. Partamos de la realidad que nos rodea y busquemos el acuerdo en aquellos males que afectan a nuestra convivencia, como pueden ser la violencia tanto en el ámbito de las relaciones personales como grupales, la corrupción, la explotación en cualquiera de sus formas, la falta de esfuerzo para la superación personal, la falta de diálogo, etc. Desde esta realidad ahondemos en las causas últimas que los generan, por ejemplo, carencia de principios éticos, falta de libertad, falta de igualdad ante la ley, falta de esfuerzo, falta de autoridad, falta de cumplimiento de los derechos y de los deberes... Y en función de estas causas busquemos los valores cuya promoción, por parte de todos, puede llevarnos a conseguir cada vez mejores ciudadanos.

Para ello podemos tomar como punto de partida los principales valores establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), –y en la Declaración de los Derechos del Niño (1959)–, los valores que propugna la Constitución Española (1978) o el Código Deontológico de la Profesión Docente (2010), en el que se recogen nuestros compromisos y deberes como profesionales de la educación en relación con la sociedad, es decir, “desarrollar los valores que afectan a la convivencia, tales como libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto, sentido crítico y promover una educación basada en la igualdad de derechos y en la ausencia de discriminación”.

Podría ser este un buen punto de partida para cambiar la percepción de que vivimos en un entorno con una crisis de valores que afecta a todos los ámbitos de la persona y de la sociedad, en el que la autoridad paterna está en entredicho y es cuestionada la autoridad de los educadores, dando la impresión de que la convivencia solo es posible con la promulgación de nuevas leyes coercitivas o con un incremento de medidas de policiales.

Apostemos, pues, decididamente por la necesaria regeneración de los valores morales, fundamentada en una ley de Educación fruto de un consenso, de una vez por todas, que dará paso, en nuestra profesión y en la sociedad por la que trabajamos, a un horizonte de esperanza.



Entrevista a ÁLVARO MARCHESI

ÁLVARO MARCHESI es una de las figuras más representativas y conocidas del sector educativo. Tuvo un papel determinante en el diseño de la Ley de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE), ha desempeñado varios cargos de responsabilidad durante el gobierno de Felipe González –entre ellos, el de Secretario de Estado de Educación– y, más recientemente, ha sido el director general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Desde hace unos meses, coincidiendo con su regreso a la docencia en la facultad de Psicología de la Universidad Complutense, ha iniciado un proyecto que busca responder a los nuevos tiempos: una Cátedra de Formación en la Práctica destinada a fomentar la innovación en las aulas.

«LA LOGSE SE OLVIDÓ DEL PROFESORADO Y LAS LEYES POSTERIORES TAMBIÉN»

Empecemos por una pregunta comprometida que quizá haya tenido que responder más de una vez. ¿Qué aportó a nuestro sistema educativo la LOGSE? Y, sobre todo, ¿qué herencia nos ha dejado? Como se podrá imaginar, soy un gran defensor de la LOGSE, una ley que supuso un gran avance en la modernización de nuestro sistema educativo; para empezar, porque extendió la educación obligatoria hasta los 16 años. Pero, además, hay que recordar que, en esos momentos (1990), sufríamos una importante pérdida de alumnos a partir de los 18 años, especialmente en las zonas rurales, porque terminaban la EGB y muchos se perdían en

el camino hacia el bachillerato: la LOGSE supuso la creación de muchos de institutos que acogieron a esos estudiantes y les evitaron largos desplazamientos e incluso el abandono de las aulas. Y por último, no hay que olvidar que se diseñaron medidas muy importantes que mejoraron las condiciones de la enseñanza: se redujeron los ratios –en 1990 había ratios de 35/37 alumnos por aula en la EGB; y en secundaria de 40 /43; se crearon los departamentos de orientación; se diseñó un currículo que incorporaba la educación en valores; y se consiguieron acuerdos con las principales fuerzas políticas mayoritarias incluidas el Partido Nacionalista Vasco y Conver-

gencia i Unió, algo que, en estos momentos, es impensable. Me pregunto en qué se ha mejorado desde entonces.

Respóndame usted.

Se ha mejorado poco o nada. Ni se han construido institutos en la misma medida, ni se han reducido sustancialmente los ratios, ni han mejorado las relaciones con las administraciones autonómicas, ni hay más apoyos para el profesorado. En su conjunto, creo que la LOGSE fue un impulso enorme, aunque reconozco que tuvo sus problemas porque un cambio de esa envergadura es muy complicado. Y lo que no se hizo entonces tenía que haberse hecho después, pero no fue así; no hubo continuidad. La LOGSE diseñó un despliegue de posibilidades que había que haber ajustado con mecanismos de impulso posteriores.

¿Qué carencias encuentra en la LOGSE, pasados 27 años?

Tenían que haberse puesto en marcha medidas de atención a la diversidad para que las escuelas con más problemas o con más necesidades contaran con más recursos. Además, la reforma de la LOGSE no cuidó adecuadamente el desarrollo profesional docente; reconozco que no lo hicimos entonces, y creo que tampoco se ha hecho después. Por eso creo que, en general, ha sido una ley mal interpretada.

La promoción automática, por cierto, fue una de las medidas más criticadas.

Fue una mala lectura: España era y sigue siendo el país con más repetidores de Europa, con o sin promoción automática. La ley estableció que, en Educación Primaria, se podía repetir una vez y en Secundaria, dos; exactamente igual que ahora: la diferencia es que antes se podía repetir por curso y ahora es por ciclo. Fue una lectura poco ajustada de lo que se pretendía en cuanto a las propuestas de evaluación. Si hubiera sido una auténtica promoción automática, todos los alumnos hubieran acabado la educación obligatoria a los 16 años y, lamentablemente, no fue así. Por cierto, no olvidemos que en España la mi-

tad de los alumnos repiten y que en los países nórdicos, ejemplo de calidad, no hay repeticiones sino que se buscan otras soluciones que se basan en mecanismos de apoyo al alumno. Normalmente la repetición es un error.

Qué responde ante expresiones como "estos chavales son víctimas de la LOGSE"?

Son críticas interesadas que proceden de posturas políticas e ideológicas que califico de "selectivas". Yo me siento satisfecho de que critiquen una ley que es todo lo contrario a selectiva, que es inclusiva y abierta.

¿Hasta qué punto una ley marca o dirige el trabajo del profesorado?

Yo deploro la LOMCE, pero puedo asegurar que si, hoy diera clase en bachillerato, lo haría de la mejor manera posible. Con esto quiero decir que los profesores españoles enseñan bien, y que una ley no influye en la calidad de la enseñanza de ese modo. Por eso nuestro sistema "mejora", a pesar de las barreras que ponen leyes como la vigente, que es un ataque a la equidad, que impulsa a los alumnos buenos y echa fuera a los menos buenos.

¿Cómo califica la situación actual?

El sistema educativo cuenta con los problemas propios de una sociedad tecnológica en la que se lee menos y se mira más el móvil; pero es un sistema potente y funciona, a pesar de los recortes de la crisis y de una ley que no es equitativa. Además- y eso es muy importante- hay un interés creciente en el profesorado por innovar.

¿Cuál es la clave para innovar?

Alguien me dijo hace unos años: "Déjese de rollos, la letra con sangre entra". Yo me quedé preocupado ante esa afirmación pero, afortunadamente, la mayoría del profesorado no opina así. Hay un interés creciente por las metodologías activas, por cómo gestionar las emociones en el aula y cómo interesar a los alumnos... Dudo de que alguien se exprese hoy en los términos que hizo aquel profesor. Yo me mato por interesar a mis alumnos por lo que enseño, y esa es la actitud de la mayoría de los profesores.

Usted ha dicho en alguna ocasión que no hay que perder de vista "el sentido de la educación". Explíqueme esa idea.

Creo que enseñamos con tres grandes objetivos: que el alumno se interese por aprender, que aprenda con otros —es decir con sus compañeros—, y que obtenga

una formación ética y moral. Esos tres ejes han de mover la metodología del profesor y dar sentido a lo que hace. Siempre hay que hacer las cosas desde la perspectiva del "para qué". Ese es el sentido de la educación.

De interés para los profesores. Un foro de intercambio de experiencias para promover la innovación educativa y la calidad: www.eduforics.com

PROFESORES INCENTIVADOS

Hoy se habla mucho de reconocimiento de la profesión. Pero ¿qué se está haciendo por los docentes?

Los profesores merecen un reconocimiento no solo social; que, por cierto, creo que tienen. Lo que necesitan es reconocimiento profesional y económico y por eso hace falta incrementar los presupuestos para financiar a los mejores profesores. Y se puede hacer por dos vías: la evaluación, para quienes lo soliciten, o las iniciativas relacionadas con la innovación.

¿Y cómo se consigue innovar?

Innovar en el aula supone poner en marcha estrategias y ajustes, trabajar por proyectos, por grupos cooperativos, o mezclar clases tradicionales con otras más innovadoras... Da igual, el objetivo es interesar, emocionar al alumno, y por eso cada profesor ha de saber adaptar las metodologías a su contexto, a su centro y a su grupo. Innovar es un proceso continuo y versátil, por eso cada docente ha de manejarse de

acuerdo con sus saberes y sus habilidades y el contexto en el que se mueve.

CÁTEDRA DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA

Hace pocas semanas usted ha iniciado un proyecto, auspiciado por la Fundación SM, que busca potenciar la innovación en las aulas. ¿En qué consiste?

A nuestros profesores se les bombardea con recetas mágicas y pautas pedagógicas que casi nunca están ligadas a un resultado concreto y que no tienen nada que ver con la labor diaria. Esta Cátedra se basa en que sea el propio profesor el que ponga en práctica en su aula esas nuevas metodologías: en otras palabras, nosotros de ofrecemos la teoría y la tutorización y hacemos de guías pero cada docente debe diseñar su propia programación. De hecho, el 50 % del curso se desarrolla en el aula del profesor inscrito.

Una especie de práctica e innovación unidas.

Cuando he vuelto a las aulas, me he dado cuenta de que mis alumnos quieren enseñanza práctica, sobre todo a partir de tercero o cuarto de carrera. Para los profesores de Infantil, Primaria y Secundaria hay mucha oferta de cursos, pero la mayoría son teóricos y lo que verdaderamente se demanda es cómo aplicar lo aprendido en el aula. Creo que la buena formación se basa en esa práctica, porque la teoría se la saben. Esta Cátedra tiene ese objetivo: ofrecer la teoría en temas como las nuevas metodologías activas, la incorporación de la programación y la robótica al aula o las dinámicas grupales para prevenir el fracaso escolar, y ponerla en práctica en el aula. ■

Aurora Campuzano Écija

Cátedra de formación en práctica de la Fundación SM

Avalada por la Universidad Complutense de Madrid y la Pontificia de Salamanca, se ha diseñado bajo el asesoramiento de expertos como Elena Martín, Gragorio Casado o César Coll, entre otros. Con la colaboración de la Fundación SM se han diseñado cursos en torno a los grandes temas que definen hoy la actividad en las aulas: competencias educativas, emociones, valores o equidad. El equipo, dirigido por el profesor Álvaro Marchesi, ha programado cursos de 75 horas de duración que se siguen en una metodología on-line pero que están centrados en la práctica en el aula (de hecho el 50% del programa se desarrolla en el aula del profesor).



APORTACIONES DEL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS AL PACTO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN

El consenso de la sociedad española sobre la necesidad de llegar a un pacto que permita preservar la educación y mantenerla alejada de los vaivenes de la política es sin duda cada vez más extendido y mayoritario. Por tal razón, los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, como Colegios de los docentes que son por historia y por voluntad de ser, y que están agrupados en el Consejo General que presido, quieren manifestar su apoyo total a esta iniciativa y su voluntad de hacer todo lo posible para que llegue a buen término. Ello sin duda requiere algunas renunciaciones a fin de llegar a acuerdos sinceros y firmes basados en una premisa en la que todos deberíamos estar de acuerdo: hay que respetar a toda costa aquello que es mejor para el futuro de las nuevas generaciones, que es indisociable del futuro de España.

El Consejo General de Colegios presentó a mediados del mes de marzo su comparecencia ante la Subcomisión de la mano de nuestra presidenta Josefina Cambra.

El fortalecimiento de la profesión docente

Sin necesidad de remitirnos a la autoridad científica, existe un consenso generalizado en que la calidad de la enseñanza depende de manera primordial de la calidad del profesorado. Para garantizar esta calidad, es necesario:

1) Que la formación inicial contemple no solo una sólida preparación científica en el ámbito de la especialidad elegida, sino también una

formación pedagógica. Ambos aspectos en la misma medida, ya que la potenciación de uno en detrimento del otro es incompatible con la excelencia del profesorado. En el diseño y en el desarrollo de dicha formación inicial, es imprescindible contar con los Colegios profesionales de los docentes, que pueden y deben aportar la experiencia del profesorado en ejercicio.

2) Que el acceso a la profesión debe contemplar un amplio período de prácticas análogo al

que tan eficaz se ha demostrado en el campo sanitario. Sin embargo, la concreción del diseño de dicho sistema de acceso requiere a su vez un consenso sobre los diversos retos que plantea su introducción: si la selección debe ser previa o debe producirse al final del período de prácticas, con los perjuicios consiguientes para los que no superasen la evaluación de las prácticas; si dichas prácticas deben tener una retribución, y hasta qué punto. O si el sistema de acceso debe hacerse extensivo a toda la profesión docente.

3) Que se establezca una carrera docente que permita la promoción del profesorado mediante la evaluación y la formación permanente, hasta culminar en la dirección de centros, la inspección o el acceso a la docencia universitaria. En el establecimiento de los baremos de evaluación debe haber también un consenso basado en criterios científicos y en experiencias de otros países que se han demostrado eficaces. Por lo que se refiere a la formación permanente, nuestros Colegios deben tener el papel esencial que les es propio.

4) A fin de dignificar la profesión docente y atraer a los mejores, es imprescindible que la docencia sea una profesión colegiada y que exista un Colegio profesional de docentes. La educación es un servicio público de interés general y para mantener la seguridad jurídica de su desempeño por profesionales cualificados y con la suficiente garantía de titulación universitaria superior, debe mantenerse la condición de profesión colegiada.

5) Que para fortalecer la profesión docente y garantizar la calidad de los servicios que se prestan a los ciudadanos en el ámbito educativo, se dote a estos Colegios profesionales de la normativa adecuada a su misión de regular el ejercicio de la profesión docente y la vigilancia de la observancia del Código Deontológico correspondiente, como una norma efectiva de autocontrol profesional.

A pesar de que hemos dejado abierta la concreción de las propuestas que planteamos, es evidente que dicha concreción debe formalizarse por consenso de todos los sectores presentes en el Pacto. Este Consejo General tiene la intención de organizar próximamente un ciclo de debates, de los cuales saldrían propuestas concretas sobre algunos de los aspectos antes apuntados. En su caso estas propuestas se harían llegar a los participantes en el Pacto.

Hecha la reflexión para el fortalecimiento de la profesión docente y teniendo en cuenta que toda profesión con prestigio y respetada tiene a su lado un colegio profesional fuerte, consideramos necesario que en el redactado del Pacto conste el siguiente principio:

Para fortalecer y dignificar la profesión docente debemos contar con la colaboración imprescindible de un colegio profesional de la educación.

ANEXO 1

A las aportaciones del Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias al Pacto Nacional por la Educación

En las aportaciones anteriores hemos hecho hincapié en la necesidad de la existencia de los Colegios profesional de los docentes, y hemos manifestado de modo rotundo que dichos Colegios ya existen y son los CDL. A modo de apéndice, quisiéramos profundizar en las razones que sustentan dicha afirmación y explicar las dificultades en las que se encuentran actualmente los CDL a raíz de la Ley de Educación de 1970 y del proyecto de Ley de Servicios y Colegios profesionales, cuyo trámite está en estos momentos paralizado.

1) La directiva europea y la Ley Ómnibus

El 12 de diciembre de 2006 se promulgó la directiva 2006/123/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a los servicios en el mercado interior, que tenía como finalidad avanzar en la liberalización de la economía y potenciar la libre competencia en el sector de servicios. Dicha directiva daba un plazo de tres años a los estados miembros para su transposición a la legislación estatal, cosa que se hizo mediante la Ley conocida como Ómnibus 25/2009, de 22 de diciembre de 2009.

Dado que las medidas liberalizadoras contenidas en dicha ley afectaban a los colegios profesionales, y más concretamente a un aspecto muy complejo y delicado de estos, como es la obligatoriedad de colegiación, se optó por aplazar las medidas a tomar y remitir la concreción a una futura ley de Colegios y Servicios Profesionales. En la Ley Ómnibus el legislador se limitó a esbozar los supuestos en los que debería basarse la continuidad de la obligatoriedad de la colegiación: aquellas actividades en que puedan verse afectadas, de manera grave y directa, materias de especial interés público, como pueden ser la protección de la salud y de la integridad física o de la seguridad personal o jurídica de las personas físicas.

Dicho redactado era aceptable para el profesorado, ya que las referencias a "materias de especial interés público" y a la "seguridad personal y jurídica de las personas físicas" hacían presumir que la obligatoriedad de colegiación de los docentes quedaba salvaguardada.

Por otra parte, la necesidad de introducir en la economía española reformas a fondo que eliminasen muchas trabas a la libre competencia que continuaban enquistadas desde épocas anteriores era evidente. Esta necesidad de liberalización no es óbice para que el Estado intervenga y regule todas aquellas actividades susceptibles de ocasionar un perjuicio a la sociedad si se dejasen únicamente bajo el control del mercado. En el campo profesional, esta

regulación se produce en colaboración con los mismos profesionales, agrupados en Colegios, que son los primeros interesados en velar por el prestigio de las profesiones respectivas.

Si hemos de hacer caso al redactado actual de la Ley de Servicios y Colegios profesionales, nos duele decir que da la impresión de que, en la transposición de dicha directiva, se ha actuado con una diligencia inexplicable en la desregulación de la profesión docente que llega a extremos que consideramos lindantes con lo temerario, teniendo en cuenta que se trata de una actividad tan fundamental, tan abierta y tan alejada de todo atisbo de carácter gremial.

2) La educación, un servicio público de interés general

Cuando en el siglo XIX el Estado español emprende la tarea de erradicar el analfabetismo y fomentar la educación, se establecen los títulos necesarios para impartir la enseñanza y, al igual que en las otras profesiones universitarias, se crean en 1899 los Colegios de Licenciados encargados de velar por la calidad de la enseñanza secundaria, que en buena parte en aquel momento se vehicula a través de centros privados, principalmente religiosos.

Esta colaboración de los Colegios de Licenciados con el Estado, mediante el establecimiento de un doble filtro —que contribuye, como en el resto de las profesiones tituladas, a una mayor garantía de la calidad del servicio que se presta al ciudadano—, permanece inalterable hasta la promulgación de la Ley de Educación de 1970, que no afecta a la existencia de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados (CDL), que tienen reserva de actividad en el campo de la educación secundaria, pero que se "olvida" de citarlos explícitamente, con lo que se abre el camino para poner en tela de juicio la colegiación de los docentes.

No es ahora el momento de recordar la demagogia y el populismo fácil que se fomentaron durante el trámite de dicha ley en plena vigencia del régimen franquista, populismo que encontró un campo abonado por los prejuicios antes aludidos, pero sí que tenemos que insistir en las inexactitudes que entonces se dieron como ciertas. Por ejemplo, la presuntamente "nueva" extensión del acceso a la docencia a todos los titulados, que aparece explícitamente en la Ley del 70, no era tal, ya que todos los titulados superiores ya tenían acceso a la docencia en secundaria, previa la inscripción en el Colegio de Licenciados, que les exigía los mismos requisitos que a los licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias. Debemos recordar que, por iniciativa de los CDL, esta situación en la actualidad ya está superada, ya que en nuestros estatutos hemos incorporado los nuevos títulos de grado de infantil y primaria y máster de secundaria, que son los que, de hecho, identifican y profesionalizan actualmente a los profesionales de la docencia.

3) La profesión docente, una profesión titulada y colegiada

Sin necesidad de referirse a la literatura científica sobre el tema, es lícito afirmar que la calidad de la enseñanza depende de manera primordial de la calidad del profesorado. Sin embargo, la sociedad, y el legislador han mirado hacia otro lado al prescindir desde 1970 de todo apoyo explícito a los CDL como Colegios profesional de los docentes.

En estos momentos, sin embargo, se vuelve a plantear y a manifestar, en el sector más concienciado del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, la necesidad de la existencia de un Colegio profesional de los docentes.

Aplaudimos estas manifestaciones reclamando la creación de un Colegio de la Educación, pero debemos recordar que dicho Colegio ya existe: somos los CDL creados en el siglo XIX, y a pesar de las trabas encontradas en el camino, continuamos estando ahí, dando voz al colectivo docente y velando como siempre por prestar a la sociedad el servicio que esta se merece, especialmente en el campo de la deontología profesional y en el de la formación, tanto inicial como permanente.

Somos conscientes de que nuestra organización no debe confundirse con una organización sindical, ni guiarse por los parámetros que guían a esta. No queremos inmiscuirnos en los aspectos laborales que le son propios, pero reclamamos también que no se invadan los aspectos profesionales, que nos corresponden y para cuya plasmación explícita estamos dispuestos a llegar a acuerdos satisfactorios para todos con los Colegios profesionales que, debido a la falta de concreción de las leyes educativas hasta este momento, tienen en su seno a un sector de colegiados dedicados a la impropriadamente llamada "actividad" de la docencia, que sin duda es una profesión y no una actividad.

4) Algunas conclusiones

El gobierno de España, al redactar el Proyecto de Ley de Servicios Profesionales en 2014, distinguía entre profesiones de interés general —para los que plantea la colegiación obligatoria— y las que no son de interés general, para las que plantea la colegiación voluntaria. Entendemos que nadie puede afirmar que la educación no es un servicio de interés general, a pesar de estar incluida como tal en la Constitución. Por el contrario, entendemos que la colegiación en el campo de la educación debería extenderse a todos los docentes. Para ello, si fuese necesario, solicitamos que se transformen los actuales Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias en Colegios Oficiales de la Educación, con el mejoramiento que sea preciso en sus estatutos, y estableciendo los pactos que sean necesarios y satisfactorios para el resto de colegios que actualmente tienen en su seno a profesionales de la docencia.

ANEXO 2

Código deontológico de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias

Introducción

La educación tiene por objeto lograr el máximo desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y emocionales de las nuevas generaciones, y al propio tiempo permitirles adquirir los elementos esenciales de la cultura humana. Tiene por tanto una doble dimensión, individual y social, íntimamente entrelazadas, cuyo cultivo constituye la base de una vida satisfactoria y enriquecedora. Dado que los seres humanos no nacen con el bagaje de conocimientos, actitudes y valores necesarios para vivir una vida personal plena y desenvolverse en una sociedad, es necesario facilitarles al máximo su consecución, por medio de la acción educativa. De ahí deriva la importancia de la función docente, que tiene como meta la formación integral de las personas jóvenes como seres individuales y sociales. El desempeño de esta tarea conforma una de las profesiones más necesarias cuando un pueblo desea configurar una sociedad justa, armónica y estable. Para alcanzar tales objetivos la sociedad debe garantizar la libertad de cátedra, el derecho de todos los alumnos a aprender y la igualdad de oportunidades educativas. La profesión docente requiere la dignidad, el reconocimiento, la autoridad y el respaldo necesarios para su desempeño. El correcto ejercicio de la profesión docente no puede concebirse al margen de un marco ético, que constituye su sustrato fundamental y que se concreta en un conjunto de principios de actuación:

1. Dado el proceso de desarrollo personal en que se encuentran los destinatarios de la acción educativa, los docentes tienen la responsabilidad de prestar una atención permanente a la influencia de sus acciones sobre los educandos, por cuanto suelen servir de pautas de conducta. Ello implica guiarse por los principios de responsabilidad y ejemplaridad en su actuación.
2. Igualmente, dado que los valores cívicos fundamentales de nuestra sociedad deben ser la justicia y la democracia, orientados al mantenimiento de una convivencia social armónica, el profesional de la docencia deberá regirse en todo por dichos criterios de actuación. Y para respetarlos, no perderá nunca de vista los principios de justicia, veracidad y objetividad en sus actuaciones.
3. La infancia y la adolescencia son etapas decisivas en la formación de la personalidad. Y para que este desarrollo alcance libremente su techo, es preciso que los docentes se guíen por el principio del respeto y la empatía, como condición para propiciar los sentimientos de seguridad y autonomía en los educandos.
4. La convivencia escolar es un excelente aprendizaje para la convivencia social, por lo que los docentes cultivarán los principios de solidaridad y responsabilidad social, con vistas a la formación de ciudadanos activos y responsables.
5. Con el fin de formar ciudadanos autónomos, maduros y con criterio propio, es necesario que el profesional docente ponga todo su empeño en el desarrollo del espíritu crítico propio y de sus alumnos, de modo que aprendan a valorar, juzgar y sopesar la veracidad, alcance e importancia de cuanta información reciban a través de distintos medios.
6. Sin perjuicio de la legítima compensación que el docente tiene derecho a recibir por el trabajo que realiza, su actuación se regirá por el principio del desinterés.
7. Dado el cambio continuo al que está sometida la labor de la docencia, así como el marco institucional y social en que se desarrolla, el docente debe adoptar como guía de conducta el principio de formación permanente que le permitirá responder del mejor modo a los desafíos que continuamente se le plantean.

Teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones que se establecen en la tarea docente y la responsabilidad que implica, así como la necesidad de armonizar las normas establecidas con los imperativos éticos, se hace necesaria la concreción de todos estos principios generales en un Código deontológico, que detalle todos y cada uno de los compromisos y deberes del buen profesional. Dicho Código debe servir para que el profesor conozca y asuma plenamente sus obligaciones, pero también para que la sociedad le otorgue la confianza y la autoridad necesarias para alcanzar la educación de calidad que anhela y demanda para sus hijos. Por todo ello, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Estado Español establece el siguiente Código Deontológico de la Profesión Docen-

te, que deberá ser asumido y aceptado por cuantos ejercen esta profesión, esto es, los Maestros de Educación Infantil, los Maestros de Enseñanza Primaria, los Máster en Enseñanza Secundaria, así como cuantos desarrollen una función educativa y docente en centros de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y de Formación Profesional. La vigilancia del cumplimiento de los compromisos y deberes recogidos en este Código corresponderá a cada uno de los Colegios Oficiales, a través de sus estatutos y sus mecanismos disciplinarios.

1. Compromisos y deberes en relación con el alumnado

- 1.1. Contribuir activamente al ejercicio efectivo del principio constitucional del derecho a la educación por parte del alumnado.
- 1.2. Promover la formación integral del alumnado a través de una atención personalizada y una relación de confianza que contribuya a fomentar la autoestima, la voluntad de superación y el desarrollo de las capacidades personales.
- 1.3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo.
- 1.4. Proporcionar al alumnado un sistema estructurado de conocimientos y habilidades que le permita avanzar en su desarrollo personal, dar respuesta adecuada a las nuevas situaciones que se le planteen y acceder en las mejores circunstancias posibles a la vida adulta y a una ciudadanía activa.
- 1.5. Atender adecuadamente a la diversidad de circunstancias y situaciones personales del alumnado, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades y profundizar su formación en los distintos campos del saber.
- 1.6. No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuanime sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.
- 1.7. Adoptar todas las medidas precisas para salvaguardar la libertad, la dignidad y la seguridad física, psicológica y emocional del alumnado.
- 1.8. Atender y encauzar adecuadamente las reclamaciones legítimas del alumnado en el ejercicio de la docencia y de la función tutorial.
- 1.9. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.

2. Compromisos y deberes en relación con las familias y los tutores del alumnado

- 2.1. Respetar los derechos de las familias y los tutores en relación con la educación de sus hijos, armonizándolos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.
- 2.2. Favorecer la cooperación entre las familias y el profesorado, compartiendo la responsabilidad educativa en los temas que afecten a ambas partes y propiciando una relación de confianza que promueva la participación a través de los correspondientes órganos y asociaciones.
- 2.3. Proporcionar a las familias y los tutores la información necesaria acerca de los proyectos educativos del centro, la programación docente y los criterios de evaluación establecidos en el ámbito que corresponda.

- 2.4. Proporcionar a las familias y los tutores información acerca del proceso educativo de sus hijos, el grado de consecución de los objetivos propuestos y las eventuales dificultades que se detecten, así como la orientación adecuada a dichas circunstancias.
- 2.5. Respetar la confidencialidad de las informaciones proporcionada en el ejercicio de sus funciones por parte de las familias o tutores.

3. Compromisos y deberes en relación con la institución educativa

- 3.1. Mostrar el máximo respeto al proyecto educativo del centro sin perjuicio del ejercicio de la libertad de cátedra.
- 3.2. Respetar y hacer respetar las normas de funcionamiento del centro y colaborar en todo momento con sus órganos de gobierno, los departamentos didácticos, los servicios de orientación psicopedagógica, las tutorías y cualesquiera otros servicios de la institución.
- 3.3. Favorecer la convivencia en los centros educativos, contribuyendo a mantener un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, utilizando los cauces apropiados para resolver los

conflictos que puedan surgir y evitando cualquier tipo de violencia física o psíquica.

- 3.4. Velar por el buen estado de mantenimiento y limpieza de materiales e instalaciones, inculcando en los alumnos el respeto a los bienes comunes y públicos.

- 3.5. Ejercer con dedicación las responsabilidades directivas o de otro tipo que se desempeñen, manteniendo canales abiertos de consulta y debate en el centro y actuando como modelo de conducta ante los compañeros.

- 3.6. Velar en toda circunstancia por el prestigio de la institución en que se trabaja, contribuyendo activamente a la mejora de su calidad.

- 3.7. Colaborar con la institución y con las autoridades educativas en cuantas consultas e informaciones se realicen para un mejor ordenamiento de la tarea educativa.

4. Compromisos y deberes en relación con los compañeros

- 4.1. Aportar los propios conocimientos, capacidades y aptitudes con el fin de crear un clima de confianza que potencie el buen trabajo en equipo.

- 4.2. Colaborar lealmente con los compañeros y con el personal que participa en la educación para asegurar una actuación colectiva coordinada que redunde en beneficio del alumnado y del cumplimiento de los objetivos educativos de la institución.

- 4.3. Respetar el ejercicio profesional de los compañeros de profesión, sin interferir en su trabajo ni en su relación con el alumnado, las familias y los tutores.

- 4.4. Mantener la objetividad en la apreciación del trabajo profesional de los compañeros, mostrando el debido respeto a sus opiniones y utilizando las vías establecidas para manifestar la disconformidad con su actuación.

- 4.5. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales de los compañeros de que se disponga en el ejercicio de cargos de responsabilidad.

5. Compromisos y deberes en relación con la profesión

- 5.1. Desarrollar con profesionalidad la enseñanza en el ámbito docente que corresponda, actuando con autonomía y atendiendo a las necesidades de desarrollo del alumnado, a la normativa establecida y a los proyectos educativos del centro en que se desempeña la tarea docente.

- 5.2. Desarrollar un ejercicio profesional que demuestre unos altos niveles de competencia, un buen dominio de la especialidad y una conducta adecuada a los principios constitucionales que constituyen el fundamento de la convivencia ciudadana.

- 5.3. Asumir la responsabilidad propia en aquellos ámbitos de actuación que son competencia profesional de los docentes.

- 5.4. Asumir la obligación de la formación permanente, dado el avance constante de la ciencia, de las nuevas tecnologías y de la realidad social.

- 5.5. Contribuir al progreso de la profesión a través de la actualización didáctica y científica, el perfeccionamiento profesional, la investigación y la innovación educativa.

- 5.6. Contribuir a la dignificación social de la profesión docente y defender y hacer respetar los derechos que le corresponda.

6. Compromisos y deberes en relación con la sociedad

- 6.1. Asumir y cumplir los deberes de ciudadanía, actuando con lealtad a la sociedad y a las instituciones, en el marco de la Constitución española y la normativa vigente.

- 6.2. Desarrollar una actuación docente acorde con los valores que afectan a la convivencia en sociedad, tales como libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto y sentido crítico.

- 6.3. Promover una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía y el logro de una convivencia basada en la igualdad de derechos, la ausencia de discriminación, la libertad personal, la justicia y el pluralismo.

- 6.4. Contribuir al desarrollo del espíritu crítico y de actitudes reflexivas y comprometidas con la mejora de las condiciones en que se desenvuelve la vida social y la relación sostenible con el entorno.

- 6.5. Colaborar activamente en la dinamización de la vida sociocultural de su entorno.

La Utopía

de Tomás Moro

Felipe Aguado Hernández.
Catedrático de Filosofía



En el otoño de 2016 se cumplió el quinientos aniversario de la publicación de *Utopía*, de Tomás Moro. Su conmemoración no ha tenido la fuerza que, a nuestro juicio, se merece. En parte, la han oscurecido las justas conmemoraciones en torno a la muerte de Cervantes y Shakespeare. Pero también por el propio sentido histórico y social de la obra, cuyo contenido no está en la agenda de los poderes culturales, probablemente por su propio carácter crítico y alternativo. Quevedo ya decía, en la introducción a la primera edición en castellano de la obra: *quien dice que se ha de hacer lo que nadie hace, a todos los reprende* (pág. 132 de la traducción de *Utopía*, contenida en la obra *Utopía y Educación*, sobre la que citamos en este trabajo). Sin embargo la obra de Moro tiene, a nuestro juicio, una importancia capital en la historia de las ideas y las prácticas sociales renovadoras, como intentaremos mostrar en las líneas que siguen. Unas reflexiones sobre el propio título de la obra nos muestran algunas de sus características más destacadas.

"Utopía" es un neologismo de Moro, compuesto de dos elementos: "topos", que en griego significa "lugar", y el prefijo "u". Moro crea muchas palabras partiendo principalmente del griego, aunque también usa el latín (ver las "Notas" en la edición citada: págs. 279-287). Ni en griego ni en latín existe este prefijo. Sí existen en griego dos prefijos morfológicamente cercanos: "eu" (bueno) y la negación "ou". La mayoría de las interpretaciones del título traducen "utopía" como "no-lugar", el lugar que no existe, lo que, a nuestro juicio, no es del todo correcto. Si el autor pretendiera titular la obra como "el lugar que no existe", habría escrito directamente "outopía", lo que no ocurre. Parece que Moro pretende esquivar esa interpretación de su "utopía" como un mero juego literario sobre una sociedad que no existe. Nosotros vemos el prefijo "u" como una especie de denominador común entre "ou" y "eu", muy en línea, por otra parte, con el contenido de la obra. Así utopía sería el buen lugar (eu) que no existe (ou).

Pero esta interpretación no es suficiente, pues Moro intentó decirnos, además, que "Utopía" no existe, pero que podría existir. Son varias las razones que avalan esta lectura del título. En primer lugar, la renuncia al primer título que pensó para el libro, *Nostra nunquam insula* ("nuestra isla del jamás"), lo que sabemos por la correspondencia del autor con Erasmo. Conscientemente renuncia a un título muy en línea con la interpretación de Utopía como el sitio que nunca existirá, para sustituirlo por otro que elimina el "jamás"; es decir, parece que Moro deja una puerta abierta a la posible existencia de Utopía en el futuro. En segundo lugar, avala esta interpretación el hecho de que la descripción de Utopía, que expone en el Segundo Libro de la obra, es la respuesta ideal a unos problemas reales de Inglaterra que el autor describe en el Primer Libro de Utopía. No tendría sentido responder a un análisis crítico de una realidad concreta, con una propuesta ilusoria absolutamente inviable. Por último, al final de ese Primer Libro, Moro formula las causas de los problemas que analiza: la propiedad privada y el mal gobierno: *Donde exista la propiedad privada, donde todos se midan por el dinero, difícilmente se conseguirá que el estado funciones con justicia y equidad* (pág.178); *es imposible la felicidad humana sin la abolición de la propiedad privada* (pág.180). Su solución es la propiedad común y el gobierno democrático, que son, efectivamente, el núcleo de la sociedad ideal de Utopía. Así pues, es congruente con estos razonamientos concluir que Moro piensa que Utopía es realizable de algún modo y en algún tiempo, por muy difícil que ello sea. Así podríamos definir utopía como la sociedad ideal que no existe, pero que podría existir, a lo hoy podríamos añadir si nos lo propusiéramos.

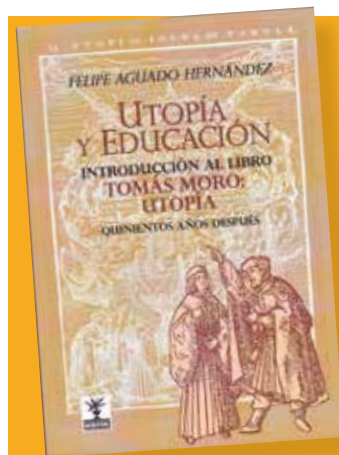
Utopía es un hito fundamental en la historia de las ideas sociales. Sobre el molde de *Utopía* se han ido construyendo, en los siglos siguientes, muchos modelos de sociedades ideales, que se han intentado llevar a la práctica, con mejor o peor fortuna. La historia de nuestro ideal de un mundo mejor tiene una de sus más importantes fuentes en la obra de Moro. Encontramos fuertes influencias del espíritu utopiense en muchos huma-

nistas, como es el caso de Erasmo de Rotterdam. En los siglos siguientes se escribieron decenas de "utopías", que guardan indudable relación con la de Moro. Las más conocidas son: *La Ciudad del Sol* (1623) de T. Campanella y *La Nueva Atlántida* (1626) de F. Bacon; de autor anónimo español del S. XVIII es *Sinapia* ("Ispania" trastocada -para bien, se supone-). Relacionado con *Utopía* está uno de los géneros literarios más antiguos: los libros de viaje-ficción y de ciencia-ficción, en los que se describen sociedades imaginarias, a menudo con el carácter de "ideales".

Pero lo que, desde un punto de vista social, ético y político, tiene una mayor influencia de *Utopía* y una más notable significación histórica son las "utopías" de principios del S. XIX, que constituyeron el germen del socialismo contemporáneo. Los propios Marx y Engels les reconocen aquel carácter cuando distinguen entre "socialismo utópico" y "socialismo científico". Estos autores denominan "socialismo utópico" al preconizado por los utopistas de principios del S. XIX y los movimientos sociales que promovieron. Aunque les reconocen muy buenas intenciones, piensan que serían incapaces de superar al capitalismo, porque no tienen los instrumentos "científicos" adecuados de análisis, de organización y de acción política. La propuesta marxiana sí estaría construida sobre estos supuestos; por ello se autocalificará como "socialismo científico". Aunque hay que decir que el propio marxismo, así como el anarquismo, contienen fuertes dosis de utopismo. Y, por otra, parte algunas de las propuestas de los socialistas utópicos siguen viviendo hoy día.

Mirando con algún detenimiento la obra de Moro podemos plantear algunas cuestiones de gran importancia:

1. En el plano de la antropología y la filosofía política, la enorme influencia y trascendencia de la obra de Moro nos permite concluir que con *Utopía* arranca una línea muy importante, junto con la obra de Maquiavelo, de lo que hemos denominado la Revolución ética y política del Renacimiento. El Renacimiento supone un cambio global del paradigma de la sociedad humana. Junto a la revolución científica y filosófica y la revolución estética y cultural en general, que todos aceptamos,



Utopía, quinientos años después es un libro concebido, por una parte, como conmemoración del quinientos aniversario de la publicación de la *Utopía* de Tomás Moro, reivindicando sus importantes aportaciones a la historia de las ideas y las luchas sociales por la transformación de la sociedad. Pero, además, pretende mostrar que todavía tiene cosas que ofrecer: como plataforma para la reflexión sobre el modelo de sociedad que queremos y como instrumento de trabajo en el campo de la formación ética y cívica de los jóvenes y de los ciudadanos en general.

En ésta última destacan algunas novedosas consideraciones sobre la utopía que permiten avanzar en su conceptualización. Por una parte, la idea de que, junto a las consabidas Revoluciones científica o estética del Renacimiento, hay que incorporar también la *Revolución Moral del Renacimiento*, cuya primera piedra es precisamente la *Utopía* de Tomás Moro. Por otra parte, la de su aplicabilidad, sobre la que se construye el *criterio de posibilidad de la utopía*. O el planteamiento de ésta, además de cómo posible, como realizable si los humanos nos lo proponemos, es decir, la utopía como imperativo ético. Una última importante aportación es la construcción del *Criterio de demarcación de la utopía*, un esfuerzo por delimitar la utopía de toda suerte de paraísos y sociedades idílicas.

también se dio la revolución en el plano de la ética y la política. De la misma manera que con Copérnico, Galileo y Newton se cambia drásticamente el modelo de comprensión y estudio de la naturaleza, con Moro, y detrás de él, Maquiavelo, Spinoza, Locke, Hobbes, Rousseau y otros, se transforma radicalmente el modelo de comprensión de las relaciones humanas, tanto en el plano del comportamiento personal como en el de la ordenación de la sociedad.

La revolución ético-política del Renacimiento, al contrario de la científica, no tuvo un desarrollo homogéneo. Encontramos desde las bases del estado absoluto en Hobbes hasta la teorización del liberalismo político en J. Locke. Moro ofrece una tercera vía, de gran éxito histórico: el socialismo. En *Utopía* encontramos las bases del *comunismo económico*: la propiedad colectiva de los medios de producción, la ausencia de dinero y la primera formulación moderna del "produzca cada cual según sus capacidades y reciba según sus necesidades", en el plano del consumo. También encontramos las bases de la *democracia participativa*, una democracia radical con elección y revocación por sufragio

universal directo de los portavoces y coordinadores de las comunidades en diversos planos. Además se formulan explícitamente los elementos básicos de lo que hoy llamamos *estado de bienestar*: educación universal gratuita, sanidad universal también gratuita, atención comunitaria suficiente y digna a jubilados y enfermos. Todo ello junto a avanzadas propuestas que todavía no hemos conseguido desarrollar del todo en nuestras sociedades: formación permanente de todos los ciudadanos, eliminación casi total de la pena de muerte, eliminación de las cárceles, reglamentación del divorcio, regulación de la eutanasia, eliminación de la caza y la tortura a los animales, apoyo a los avances tecnológicos y científicos,... También hay zonas menos claras, como se puede comprender fácilmente: estamos saliendo de la Edad Media, hace quinientos años.

2. Pero la cuestión más "disputada" sobre la utopía es la de su posibilidad. Como veíamos supra, Moro ya dejaba abierta indirectamente una puerta a la realización de *Utopía*, no ya solo en el plano de la descripción literaria, sino, sobre todo, en el de su realización histórica. Pero la gran ma-

yoría de los estudiosos y lectores de utopía suelen concluir que, sin dejar de ser un bello ideal, es irrealizable. Esta es la idea que se impone socialmente tal vez porque sea la que más interesa a los poderes establecidos. Para nosotros, en cambio, la utopía es realizable, no sólo porque desde el sentido del ser humano sea el ideal deseable, sino porque desde el punto de vista histórico ya se ha realizado, aunque sea parcialmente. Este es el argumento fundamental, y creemos que irrefutable, acerca de la posibilidad de realización de la utopía: que ya se ha realizado, si bien parcialmente y todavía circunscrita a ciertas regiones del planeta (lo cual nos permite pensar con fundamento que puede ampliarse en contenidos y geográficamente). Estas son algunas de esas utopías parciales en realización: superación de la esclavitud; hemos acordado universalmente la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*; en nuestras sociedades occidentales se alcanzaron en algunos países niveles de democracia; educación universal y gratuita, sanidad universal y gratuita, protección de la infancia, legislación laboral con derechos de los trabajadores y protectora de parados, enfermos y jubilados; se consiguieron formas de vida aceptables para buena parte de la población (viviendas con agua corriente, luz y calefacción); tenemos jardines públicos, antes reservados a los aristócratas; se avanza en la igualdad de género; auge del voluntariado social; se ha doblado la esperanza de vida; se ha conseguido la reproducción in vitro; somos capaces de volar o viajar bajo el agua; hemos llegado a la Luna;... Todas estas realidades, que eran pura utopía "imposible" hace pocos años, se han ido haciendo realidad. Lo que era utopía imposible para el esclavo (su libertad), para el iletrado (su alfabetización) o para el enfermo (su atención sanitaria) se ha ido realizando.

3. La realización de todas las utopías parciales ha ido indisolublemente unida a los esfuerzos y sacrificios de muchos por conseguirlas. Utopía y compromiso por alcanzarla van indisolublemente unidos. Por ello se puede formular la lucha por la utopía como un imperativo ético: *la utopía es el ideal personal y social que puede y debe realizarse*.

4. Hay una sobreabundancia de escritos que pueden confundirse con utopías, particularmente los relatos de ciencia ficción o la descripción de paraísos idílicos propios de las diversas mitologías. Ante el conjunto tan amplio como diverso de estos escritos, se hace absolutamente necesario establecer algunos parámetros que nos permitan deslindar con claridad las utopías sociopolíticas de lo que es literatura fantástica. Podemos concretar estas formas de delimitación en los siguientes puntos que constituirían el criterio de demarcación de la utopía:

a) Toda utopía arranca de la crítica de la sociedad establecida, intentando hallar las causas de sus problemas y carencias, generalmente situadas en la propiedad privada de los medios de producción. (Es lo que hace el propio Moro en el Primer Libro de *Utopía*)

b) Toda utopía elabora el diseño de una sociedad ideal, donde los problemas de la actual estarían superados. Para ello habría que suprimir la propiedad privada de los medios de producción, sustituida por la propiedad común de los mismos: el comunismo o comunitarismo; a veces formas cooperativas. (Es lo que hace Moro en buena parte del Libro Segundo de *Utopía*),

c) Toda utopía incluye en el diseño de esa sociedad ideal formas de organización política basadas en la democracia directa participativa. Por tanto excluye las formas autoritarias de gobierno. En este punto ha existido históricamente una línea divergente de esta fórmula que arranca de *La República* de Platón y que plantea un estado gobernado por los "mejores" (filósofos, científicos,...). (*Utopía* se alinea con la primera de esas formas de organización política, y constituye una de las primeras propuestas históricas de democracia integral).

d) Toda utopía establece formas de desarrollo de las personas, basadas en la educación integral, la convivencia, la solidaridad, la igualdad, el respeto a la naturaleza y la pluralidad cultural e ideológica. (También contempla *Utopía* estas aspiraciones)

e) Toda utopía va acompañada de medios de organización y actuación para conseguirla, en los que se debe

prefigurar la propia utopía. (Este punto no aparece en *Utopía* ni casi en ninguna otra propuesta posterior de "utopías". Tal vez sea esta la aportación que nos corresponde hacer a nosotros hoy día).

5. Por último, hemos de destacar el enorme valor pedagógico de la utopía, particularmente del librito de Moro. La propia *Utopía* de Moro da gran importancia a la educación y la formación de los ciudadanos (ver págs. 196, 215-216). En ella llama la atención, particularmente, el planteamiento tan actual de la formación "permanente" de los ciudadanos más allá de la "escuela": *Todos los jóvenes reciben educación y buena parte de la ciudadanía, tanto hombres como mujeres, dedican a la formación, como dijimos, las horas que les deja libres el trabajo* (pág.215). Y más importante aún es el planteamiento central de la educación como *paideía*, formación de la personalidad, del carácter para ser una buena persona y un buen ciudadano, más allá de la mera instrucción. En palabras del propio Moro: *la educación de los niños y jóvenes, primando la formación moral sobre la instrucción* (pág.263)

La educación debe tener un fuerte componente utopista o correrá el peligro de quedar reducida a mera instrucción y amaestramiento. Utopía entendida, como decíamos supra, como un ideal que no existe, pero que puede y debe existir si nos lo proponemos. Es decir, como un imperativo ético. Una premisa básica de la educación integral de las personas y los ciudadanos es precisamente ésta: la utopía es posible y, en buena medida, educar es formular la utopía, compartirla y trabajar por hacerla posible. ■

Referencia bibliográfica: FELIPE AGUADO HERNÁNDEZ (2016): *Utopía y Educación*, seguida de *Utopía* de TOMÁS MORO, con traducción y notas de Felipe Aguado Hernández y M^a Paz Molina Martínez, Madrid, Editorial Nueva Utopía. Las citas del texto están recogidas de esta edición. El volumen incorpora una extensa bibliografía sobre la utopía que omitimos en el presente escrito por economía de espacio y a la que remitimos para consultas.

CRISTINA GARCÍA RODERO.

Descubrir lo cotidiano

Rafael García Alonso. UCM e IES Isabel la Católica (Madrid)

En efecto, la palabra *descubrimiento* es, seguramente, la que mejor sintetiza la vida de García Rodero. La actividad de fotografiar y luego publicar una cuidadosa selección de lo captado ha sido para ella una sucesión de ensanchamientos vitales. En 1973 recibió una beca de la Fundación Juan March para documentar las fiestas y costumbres de España. Desde entonces, tuvo que compaginar su actividad como docente ligada a un espacio concreto con su peregrinar recorriendo primero España, y luego muchos otros países practicando el género del reportaje fotográfico. Este exige no solo realizar muchas tomas entre las que decantar el material adecuado sino adquirir también al menos otras tres habilidades, además de la pericia técnica indispensable. García Rodero fotografía ante todo personas. Por tanto, necesita poder aproximarse a ellas y ganarse su confianza, incluso cuando están realizando actos de especial relevancia para las mismas, como participar con absoluta convicción en un ritual, ya sea religioso o profano, o en momentos cotidianos de su vida. ¿Cómo conseguir que, cuando el sujeto es consciente de que está siendo fotografiado, no pierda su inmersión en el acto en el que participa? En segundo lugar, es preciso contar con una asombrosa intuición para dominar la técnica de la instantánea, y estar en el lugar adecuado en el momento adecuado. Por ejemplo, para escoger el ángulo con el que captar cómo una niña se pone de puntillas para hacer una ofrenda en el Corpus Christi de Lagartera (Toledo); o cómo una joven se vuelve hacia nosotros con sensualidad casi lasciva mientras, con las ropas empapadas de vino, ella y varios amigos anticipan su desnudez (romería en el monte de Santa Tecla en La Guardia, Pontevedra). Y, el tercer aspecto es la difícil habilidad de representar no solo –lo cual es ya prodigioso– la esencia de un instante, sino de un tipo de situación: ya sea familiar, festivo, religioso...

CRISTINA GARCÍA RODERO, nacida en Puertollano en 1949, es, sin duda, una de las artistas más conocidas y reputadas de nuestro país. Como índices de su consagración se hallan, entre otros importantes galardones, el Premio Nacional de Fotografía obtenido en 1996 o su incorporación a la prestigiosa e internacional Agencia Magnum desde 2009. Desde 1983 hasta 2007 fue profesora de Fotografía en la Facultad de Bellas Artes donde en 1968 había comenzado sus estudios contando con Antonio López como uno de sus profesores de pintura. Entre 1974 y 1983 fue también profesora en la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Madrid en la que hacía los veinte años, como estudiante de la misma, *descubrió* la fotografía no solo como vocación profesional, sino también, por solemne que pueda parecer, existencial.



Una niña juega con un cordero en Bukaraya Samudram durante la festividad del Teru.

LA FOTOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA COGNOSCITIVA

Consiguiéndolo, García Rodero ha contribuido a la constitución de un archivo fotográfico de doble calado. Por un lado, la captación socioantropológica de determinados tiempos y lugares; por otro, la aproximación a aspectos intemporales de la existencia humana, como la alegría, la malicia, el miedo, el aburrimiento, la curiosidad, la sensualidad... De ese modo, la fotografía se muestra en el uso que hace de ella como poderoso instrumento de esa forma de entender la verdad

LA PALABRA *DESCUBRIMIENTO* ES SEGURAMENTE LA QUE MEJOR SINTETIZA LA VIDA DE GARCÍA RODERO.

que en la Grecia clásica se denominó *alétheia*, es decir, descubrimiento, desvelamiento, desocultación. Retirada del velo que impide que veamos la realidad en su profundidad. Un proceso que para un fotógrafo se da en varios momentos de su trabajo desde que, con la cámara y todos

sus aparejos colgados al hombro, sale al exterior para aprehender cómo transcurre la vida; de qué modos tan sutiles interactuamos los humanos; o qué formas convencionales hemos ideado en modos de costumbres o rituales para dar forma a nuestras existencias. Para el artesano analógico que continúa el desarrollo en el laboratorio, un paso más se concreta en el momento del revelado, del aparecer. Todo ese trajín, sin embargo, detiene la acción en una imagen que muestra, para nuestro asombro, lo *des-cubierto*. No es casualidad, pues, que el primer libro de García Rodero, resultado del encargo recibido de la Fundación Juan March se llame *España oculta* (1989). Precisamente la de la España rural, tan a menudo ignorada y despreciada respecto a modos de vida, costumbres y tradiciones que se despachan de un plumazo como anacrónicos sin molestarse en realizar lo que por simple respeto pero también por interés científico parece conveniente; a saber: intentar *comprender* weberianamente el sentido, el significado, que para las personas tienen los rituales en los que participan, por distantes que podamos sentirnos de ellos. A ese respecto, el filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951) decía que una forma posible de definir al hombre era la del animal ceremonial. En efecto, la vida de las sociedades hu-

GARCÍA RODERO CAPTA LA ESENCIA DE UN INSTANTE Y DE UN TIPO DE SITUACIÓN; TIEMPOS Y LUGARES Y LO INTEMPORAL.

manas está plagada de comportamientos heredados sobre los que no nos preguntamos. Al ver las fotos de García Rodero, comprobamos la naturalidad con la que las gentes de distintas agrupaciones humanas participan en situaciones que, desde otras sociedades, pueden resultar incomprensibles, absurdas o rechazables. De ahí que puede resultar fácil pero también presuntuoso despachar, como irracionales tales o cuales conductas. Por eso, la fotografía necesita el anclaje que proporciona la palabra. Al menos, fechar en el tiempo el suceso, localizarlo en el espacio, vincularlo con las formas básicas de interpretación de la realidad que se hallan en su base. Así, por ejemplo, en la exposición que da pie a este artículo encontramos como una mujer



Una cuidadora ayuda a unos niños a practicar ejercicios para mejorar su movilidad en el Centro de Parálisis Cerebral de Bathalapalli..

arrodillada en un templo gira con fuerza su cabeza para ahuyentar al demonio que cree albergar en su interior. Primero necesitamos observar, documentar, comprender. Luego, será posible, opinar desde el sistema de valores que consideremos más convincente. Pero si queremos escapar al prejuicio, habremos de argumentar. Esa es, como nos enseñó Aristóteles, la vocación distintiva de la *palabra* humana: discutir sobre lo bueno, lo justo y lo conveniente.

EL COMPROMISO DE GARCÍA RODERO EN LA INDIA

Hoy en día, en el mundo de la imagen, la fotografía está al alcance de cualquiera; una especie de juguete que llevamos en nuestro bolsillo. Tal cotidianeidad y accesibilidad, junto con la crisis del soporte en papel de los medios de comunicación clásicos –periódicos, revistas–, ha debilitado la función del fotógrafo profesional. El precio pagado por las fotografías ha disminuido. El fotógrafo trabaja, además, para instituciones. En el caso que nos ocupa, han sido la fundación La Caixa y la Fundación Vicente Ferrer (FVF) las que han impulsado el trabajo de García Rodero. La misión de la fotografía es, en este caso, no sólo documentar la realidad, sino también influir sobre ella. ¿Cómo? El primer paso, discutiendo sobre lo que conviene y lo que no; sobre la justicia o la injusticia de las costumbres; sobre la verdad o falsedad de las ideas.

En el año 2013 se calculaba que un tercio de los pobres del mundo habitaban en

FOTOGRAFIAR PARA RETIRAR EL VELO QUE IMPIDE QUE VEAMOS LA REALIDAD EN SU PROFUNDIDAD.



Shirvani en el día de su boda. Sujeta un saco lleno de arroz que ofrecerá a la familia del novio y que simboliza la confianza en que a la nueva familia no le faltará comida.



Tejasre y Prameela, de 12 y 10 años, actuando tras finalizar las manifestaciones del Día de la Mujer, el 8 de marzo. El teatro es una herramienta educativa muy poderosa: en este caso la obra pretende concienciar a la población acerca del problema de los abortos selectivos por razón de género.

India. Desde el año 2004, el Partido del Congreso llegó al poder prometiendo luchar contra la pobreza extrema, especialmente en el medio rural, de modo que se frenara la emigración hacia las ciudades. Por su parte, la FVF alerta de diversos índices de desigualdad sufridas por la mujer en ese país. La conclusión es que las mujeres son víctimas de una realidad tangible y una forma de pensar que las considera como “no productivas”: una carga para sus familias que redunde en abortos selectivos de niñas; matrimonios de adolescentes y preadolescentes; o la llamada “maldición de la dote” puesto que debido a su carácter no productivo se considera que la familia del marido debe ser compensada por la “carga” que supone la esposa. De ahí el carácter doblemente simbólico de una fotografía en la que vemos cómo la joven Shirvani lleva consigo un saco de arroz augurando que a la familia de su marido no le faltará la comida. García Roderó la ha fotografiado en pie, ataviada festivamente, mirándonos con una seriedad insondable. También son “no productivos” quienes sufren

LA VIDA COMO OSCILACIÓN ENTRE LA TIERRA Y EL CIELO.

diversas enfermedades como parálisis cerebral, ceguera, SIDA... De la mano de la Fundación FVF, asentada en el estado de Andhra Pradesh desde 1969, García Roderó ha visitado escuelas, hospitales, centros de acogida de mujeres víctimas de maltrato. Podría decirse que ha realizado lo que los sociólogos denominan “observación participante”, entrando en contacto con determinados grupos de personas, conviviendo un cierto tiempo con ellas, y logrando recopilar datos. En su caso, fotografías en color; una tipología no habitual en la fotografía. Captados en su cotidianeidad o posando encontramos personas vestidas a menudo con llamativos colores. Pero, sobre todo, advertimos el juego de dualidades que García Roderó nos invita a considerar: la vida como oscilación entre la tragedia y la comedia; lo convencional y lo espontáneo; lo carnal y lo espiritual; lo profano y

lo sagrado; la tierra y el cielo; el sueño y la realidad. Abuelas, por poner un caso, que sonríen con sus nietos. Niños enfermos disfrutando de la ayuda de sus cuidadoras. Donde los marginados como no productivos son representados al tiempo mostrando su situación precaria y la esperanza que ellos mismos o sus familias encuentran mediante la constitución de un tejido organizativo y asociativo que potencia el apoyo mutuo, la autonomía y el empoderamiento. Grupos de mujeres que sonríen al futuro vestidas con sahris rojos o verdes. Niñas que tras una cortina azul participan en obras de teatro para discutir y tomar conciencia sobre el drama del aborto selectivo por razón de género. ■

Datos de interés

Tierra de sueños

Fechas de celebración: desde el 15 de febrero al 28 de mayo de 2017.

Comisarios: Pilar Benito, Javier Jordán de Urries y José Luis Sancho.

Lugar: Caixa Forum Madrid. Paseo del Prado, 36.



Nandini B. es albina, estudia en la Escuela de Primaria para Personas con Discapacidad Visual de Bukaraya Samudram, de la FVF.



Apuntes de Lenguas Extranjeras:

Preparación y buenas prácticas para un sistema educativo bilingüe

Un tema que preocupa a una gran parte del profesorado y, en general, a todos los agentes del ámbito educativo, es la viabilidad y hasta la eficacia del sistema llamado bilingüe.

La educación bilingüe requiere un gran compromiso por parte de todos los agentes implicados y muy especialmente, del profesorado.

La clave puede estar en considerar que la buena preparación de los docentes de lengua extranjera y de los que imparten las otras materias es tan importante como la eficaz colaboración entre ellos y que esta colaboración tiene que ser propiciada por los centros. Quizá uno de los grandes retos en la actualidad es que los docentes trabajen en equipo, de manera que la lengua vehicular se pueda integrar con los contenidos y las destrezas de modo efectivo.

Dos artículos escritos desde sendos puntos de vista, investigación universitaria y pie de aula, nos ofrecen una clara propuesta de cómo podemos seguir avanzando para obtener los resultados que deseamos para nuestros centros educativos y proponen líneas de actuación conjunta para profesores de asignaturas CLIL y profesores de lengua extranjera.

Ocupa nuestras páginas centrales un trabajo serio y cuidado sobre un tema cuyas conclusiones necesariamente quedan abiertas por ser este un tema vivo y sujeto a continuos cambios: el significado de ser británico viviendo en España. ¿Se diluye la identidad de los británicos que deciden quedarse a vivir en nuestro país? o por el contrario ¿son ellos quienes se reafirman en ella y hasta modifican su entorno hasta sentirse “en casa”?

Y no podían faltar experiencias de aula puestas en práctica en centros diferentes que han dado muy buenos resultados. Sus autores desean compartir algunas de sus prácticas con la intención de que su éxito se contagie de algún modo a otros compañeros de profesión y a sus alumnos.

En muchas ocasiones oímos quejas legítimas sobre la mala actuación de ciertos agentes sociales y educativos. En esos momentos puede que sea bueno preguntarnos en qué lado estamos actuando desde la situación que nos toca y posicionarnos pasando del lamento a la acción y por qué no, demostrando que, en muchos casos, los docentes vamos por delante.

Como siempre, muchísimas gracias a nuestros colaboradores. Su trabajo y generosidad hacen que el peso de la balanza se incline a favor de la excelente preparación y de las buenas prácticas realizadas por nuestros grandes profesionales de la Educación.

Maria Luisa Ariza.

Coordinadora de los Seminarios Didácticos de Inglés del Colegio. Vocal de la Junta de Gobierno.

EFL+CONTENT TEACHER:

cuando uno más uno es mucho más que dos

Marta Jaén Campos.

Profesora de inglés en Centro concertado bilingüe

Han pasado 13 años desde que el programa bilingüe se puso en marcha en la Comunidad de Madrid y aún hoy, con casi 500 centros públicos bilingües (además de los privados y concertados), dicho modelo sigue generando cierta controversia entre algunos sectores.

Si nos paseamos por algunas redes sociales, podemos encontrarnos de forma periódica con algún artículo en contra de la educación bilingüe. Sin ir más lejos, solo hace unas semanas que el último de ellos recorrió los muros de muchos amigos y conocidos en Facebook. Es algo aterrador comprobar que, en el afán de refutar contra el programa todo vale a la hora de presentar argumentos, incluso citar literalmente sin nombrar las fuentes. Pero quizás sea aún más preocupante la rapidez con la que esas informaciones se difunden. Y lo es porque muchas de ellas parten del desconocimiento.

Entre los beneficios del enfoque CLIL (Content & Language Integrated Learning) se encuentran una mejor competencia comunicativa en la segunda lengua, mayor desarrollo cognitivo, incremento de la motivación y apertura y cercanía hacia los hablantes y la cultura de la segunda lengua, entre otros. Además, hay que destacar el hecho de que la educación bilingüe se haya hecho extensible y accesible a todos los sectores de la población, y que no solo sea un modelo elitista. Todos estos beneficios están avalados por una amplia y sólida investigación.

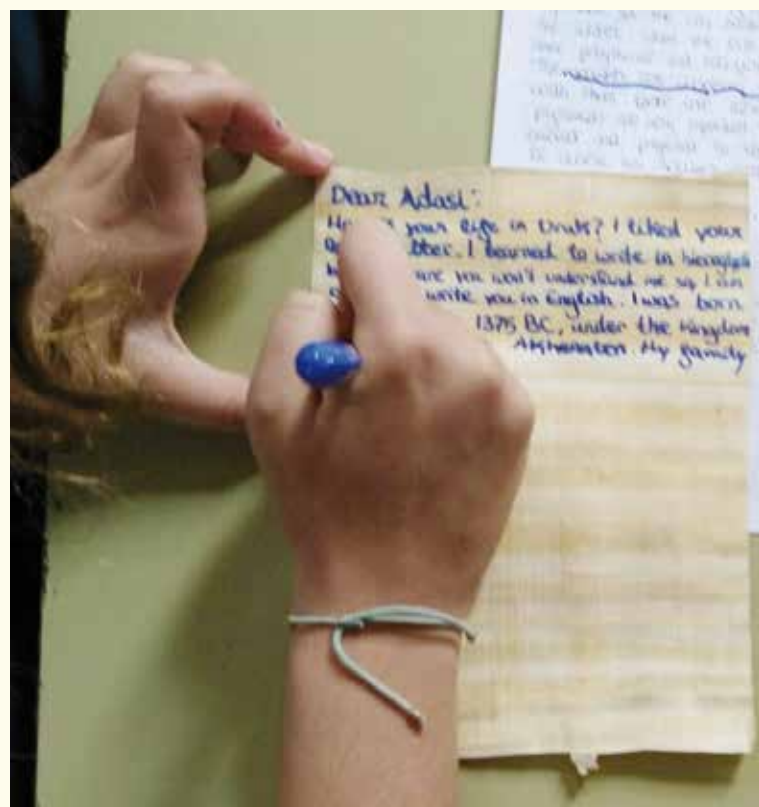
Sin embargo, es cierto que, tras estos primeros años de andadura, estamos en un momento de reflexión, evaluación y de elaboración de propuestas de mejora. Todo ello con el objetivo de optimizar el programa, sus resultados y recursos. Ante esta situación de estudiar las necesidades actuales del programa bilingüe, una de las áreas quizá más descuidada sea la aportación del profesor especialista en el idioma para garantizar una exitosa implementación de este enfoque metodológico.

De hecho, la atención prestada al idioma en el aula bilingüe ha sido una de las carencias detectadas en CLIL a nivel europeo que ha dado lugar a numerosos estudios

e investigaciones al respecto. Se ha puesto de manifiesto que la integración de contenidos y lengua no siempre se lleva a cabo de forma apropiada y, como consecuencia, se dificulta la correcta aplicación de dicho enfoque.

Por ello, los profesores de lengua extranjera, como especialistas en la lengua que son, pueden resultar indispensables. Sin embargo, los expertos en la adquisición y el aprendizaje de la lengua son precisamente los grandes olvidados del programa cuando realmente tienen mucho que decir.

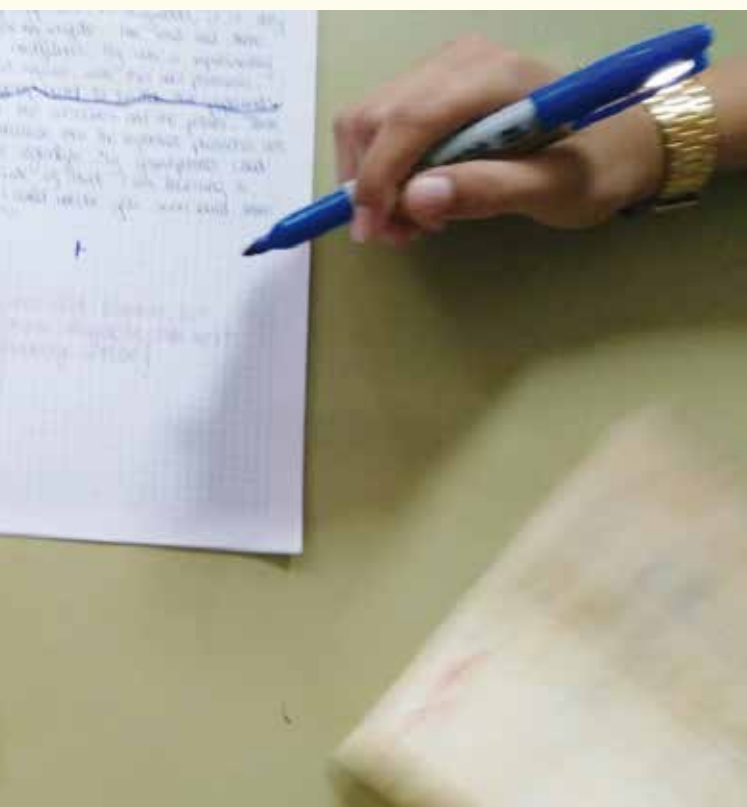
Su aportación se puede llevar a cabo de múltiples maneras; pero la que hoy nos ocupa es la colaboración entre el profesor de lengua y de contenido. A pesar de que ni los centros ni los programas suelen contemplar esta variable a la hora de fijar aspectos organizativos (horarios, re-



uniones, etc.), dicho factor puede resultar clave a la hora de garantizar el éxito del bilingüismo. Si preguntásemos a los profesores encargados de las asignaturas bilingües si colaboran con los profesores de inglés, la mayoría respondería que sí. Sin embargo, la realidad es que, en la inmensa mayoría de los centros, no hay un sistema de coordinación y colaboración estructurado. Para poder hablar de una colaboración fructífera, habría que ejecutarla en diferentes niveles y a través de distintos canales.

Partiendo de un nivel prescriptivo, el profesor de lengua extranjera podría participar en la elaboración de las programaciones de las asignaturas bilingües para asegurar la visibilidad que se le da al idioma en las mismas. Sería recomendable que se unificasen los contenidos lingüísticos de ambas áreas. Por ejemplo, si en la presente unidad didáctica el profesor de inglés está trabajando cómo expresar comparaciones, se podría hacer uso de las mismas estructuras gramaticales en las asignaturas bilingües para comparar elementos pertinentes dentro de cada materia. De este modo, al utilizarlos de forma simultánea en diferentes asignaturas, los contenidos lingüísticos resultarían mucho más relevantes para nuestros alumnos, elevando sus niveles de motivación y facilitando el aprendizaje.

Asimismo, estos objetivos podrían materializarse en el aula, donde el profesor de lengua extranjera podría apoyar la labor del profesor bilingüe de varias formas. En este sentido, la colaboración sería necesaria para ase-



gurarse de que el papel del idioma en el aula bilingüe va mucho más allá de listas de vocabulario técnico. Para ello, el profesor de lengua inglesa puede guiar al de contenido a la hora de diseñar actividades que cumplan con el registro y lenguaje específicos de cada disciplina.

Por ejemplo, imaginémosnos que los alumnos han de escribir una reseña histórica y, además de terminología específica, tienen que cumplir con ciertos requisitos de estilo. Esta actividad puede ser fácilmente compartida por ambos profesores, reservándose cada uno en su materia las instrucciones que se van a seguir. El profesor de inglés establecería los requisitos concernientes al lenguaje, y el de historia haría lo propio con el vocabulario concreto y otras especificaciones de contenido.

Además, el profesor de lengua extranjera siempre debería velar por que se cumplan aspectos como la estructura textual o marcadores discursivos; así como supervisar que se practiquen las diferentes habilidades del idioma (speaking, writing, listening & reading) por igual.

Pero esta colaboración no solo debe partir de lo más puramente prescriptivo, sino que en muchas ocasiones, el trabajo conjunto de ambos docentes nacerá de las necesidades que vengan dadas por el día a día en el aula. No son pocos los profesores especialistas de cada materia que se sienten angustiados al ver que un porcentaje de sus alumnos tiene grandes dificultades para seguir su asignatura porque encuentran en el idioma una barrera difícil de derribar. Es decir, el lenguaje está dificultando la adquisición de contenido. Incluso sin tener que llegar a casos tan extremos, hay algunos elementos lingüísticos propios de cada área que pueden resultar complicados para todos los estudiantes en general.

Ambas situaciones tan comunes tienen solución, y se pueden abordar si el profesor de contenido es capaz de

identificarlas y recurrir al profesor de inglés, especialista en el proceso de adquisición de la lengua y conocedor de las estrategias para facilitar el aprendizaje. Conjuntamente se podría diseñar un plan de actuación para afrontar el problema y, como consecuencia, reconducir y minimizar el impacto del problema lingüístico en cuestión. De este modo, el profesor de inglés podría trasladar a su materia aquellos elementos lingüísticos más complejos y trabajarlos desde su asignatura.

En esta línea, pero dando un paso más allá, se puede sugerir incluso alguna modificación en la programación de la asignatura de inglés e introducir contenido. Este enfoque metodológico no es nuevo dentro de la enseñanza de idiomas, pero sí estaría adaptado a este contexto concreto. Volviendo a la asignatura de historia en inglés, digamos que los alumnos de 2.º ESO están estudiando el reinado de los Reyes Católicos. Simultáneamente, desde la asignatura de inglés, se podría aprovechar para trabajar lectura (las famosas lecturas graduadas) y realizar proyectos y presentaciones orales acerca de diferentes aspectos; por ejemplo, una línea del tiempo de la conquista de Granada o el árbol genealógico de las dinastías. De este modo, se trabajaría la comprensión lectora en inglés con un material significativo para nuestros alumnos.

Sin embargo, para poder llevar a cabo todas estas prácticas es fundamental el apoyo institucional del centro, que habría de facilitar mecanismos, lugares y momentos para poder llevar a cabo este esfuerzo conjunto. Es decir,

a nivel institucional se debe tener en cuenta la necesidad de sistematizar patrones de colaboración y coordinación. Si los docentes han de dedicar parte de su tiempo para aunar esfuerzos, para asegurarse de que el aprendizaje de lengua y contenidos es real y efectivo, necesitan de un soporte sólido. Por ejemplo, se deberían contemplar espacios dentro del horario donde poder debatir, planificar, diseñar o evaluar de forma conjunta.

Como profesora de lengua inglesa en un centro bilingüe, y también a consecuencia de una reciente investigación, he puesto en práctica muchas de las sugerencias que se han mencionado en este artículo. He tenido la gran suerte de contar con profesores de contenido entusiasmados con las propuestas, aliviados, a su vez, por no sentirse solos en su ardua tarea y por no tener que seguir sintiendo que toda la responsabilidad del aprendizaje de nuestros alumnos recae sobre sus hombros.

Ahora que los primeros alumnos provenientes del sistema han llegado a bachillerato, nos encontramos en el momento idóneo para demostrar que el bilingüismo verdaderamente funciona. El aprendizaje integrado de contenidos y lengua es efectivo y no perjudica ni al contenido ni a la lengua. Sin duda alguna, queda mucho camino por recorrer y algunos aspectos que mejorar en la implementación del programa bilingüe. La optimización de recursos humanos, que son los más valiosos, puede ser un punto de partida. Permitir y fomentar la sinergia adecuada entre el profesor de inglés y el profesor bilingüe dará muchos frutos que aún hoy desconocemos. ■





Colaboración efectiva entre profesores CLIL y profesores de lengua extranjera

Ana Otto. Universidad Nebrija

Durante la última década, hemos asistido a toda una explosión en cuanto a la implantación de programas bilingües en España. Prueba del éxito y el grado de aceptación de dichos programas es el gran número de familias que se interesan cada año por este tipo de educación, la gran oferta de estudios bilingües tanto de grado y de postgrado que ofrecen muchas universidades, y la incorporación de numerosos profesionales de la educación a cursos de formación en lengua inglesa y el enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Pero la educación bilingüe requiere un gran compromiso por parte de todos los agentes implicados: el alumnado, las familias y, muy especialmente, el profesorado. En primer lugar, porque los docentes que se incorporan a un centro bilingüe deben acreditar un nivel en lengua inglesa que les permita desenvolverse con soltura en el aula a través del contenido curricular. En segundo lugar, porque la metodología que se suele utilizar para impartir asignaturas a través de una lengua extranjera va mucho más allá –al contrario de lo que muchos detractores piensan– de la simple exposición de contenidos en otra lengua. No se trata de “dar la clase en inglés”, sino de usar los recursos necesarios para lograr que el alumno adquiera la lengua extranjera sin perjuicio,

ni de su lengua materna ni de los contenidos curriculares de las asignaturas en cuestión. Además, como apuntan los expertos, la enseñanza bilingüe requiere de la colaboración activa entre profesores de lengua y profesores de asignaturas no lingüísticas (CLIL).

El profesor CLIL debe compartir la responsabilidad sobre su práctica docente con el profesor de lengua extranjera, para así desarrollar una perspectiva común sobre diseño curricular que combine el uso de la lengua con el contenido y las destrezas propias de la asignatura (Coyle, Holmes & King, 2009). En esta línea de colaboración, Pavón (2016) sugiere crear “patrones lingüísticos comunes”, es decir, desarrollar una línea de trabajo interdisciplinar entre los profesores de lenguas y asignaturas no lingüísticas, para favorecer por un lado, las transferencias inter-lingüísticas y el desarrollo de la capacidad lingüística subyacente (CUP), clave en la adquisición de lenguas y, por otro, la competencia en comunicación lingüística, esencial en cualquier área curricular según la legislación vigente (LOMCE).

¿Pero cómo se puede hacer efectiva esta colaboración? ¿Son conscientes los profesores de la necesidad de llevar a cabo este trabajo interdisciplinar? ¿Están motivados y entrenados para ello? Mientras que en Primaria los roles

entre profesores de lengua extranjera y profesores de asignaturas no lingüísticas no están tan diferenciados, el perfil del profesorado en Secundaria –en el que los docentes son especialistas en un área de conocimiento– puede dificultar dicha colaboración. De hecho, según datos recientes del OECD (2014), España es el país en el que los profesores se muestran más reticentes a prácticas colaborativas como compartir materiales o la observación directa de clases por parte de un colega.

En este sentido, quizá la mayor dificultad a la hora de optar por el trabajo interdisciplinar parte de la falta de conocimiento del profesorado CLIL sobre los sistemas subyacentes al funcionamiento de una lengua, o “Teacher Language Awareness” (TLA, Andrews). Este conocimiento es puramente meta-cognitivo y, por tanto, va mucho más allá de la habilidad para comunicarse con éxito propia de los hablantes nativos, ya que capacita al docente para enseñar la lengua extranjera de forma efectiva. Además, según las directrices del CLIL teachers’ Competence Grid (2010), el profesor CLIL requiere formación específica en pedagogías de lengua extranjera para llevar a cabo las siguientes funciones: adaptar los contenidos curriculares para incluir contenido, estructuras lingüísticas y estrategias de aprendizaje propias de la asignatura y la lengua en cuestión; integrar la lengua y el contenido curricular de manera que ésta apoye el contenido y viceversa, guiar a los alumnos en la adquisición de vocabulario de comunicación básico (BICS) y vocabulario académico (CALP); seleccionar la lengua que los alumnos necesitan para expresar esos contenidos curriculares y exponerles a un *input* lingüístico lo suficientemente amplio y variado; y, por último, ayudar a los alumnos a desarrollar esta conciencia lingüística meta-cognitiva y la consiguiente competencia comunicativa.

Sin embargo, debido al desconocimiento que los profesores de un centro bilingüe tienen a veces acerca de sus funciones, el profesorado CLIL puede sentirse desbordado ante el hecho de tener que impartir en lengua extranjera la asignatura o área para la que se ha especializado, argumentando, por ejemplo, que su nivel de inglés puede no ser suficiente a la hora de solventar dudas lingüísticas, corregir pronunciación, o atender a aspectos puramente lingüísticos. Estas funciones se perciben en la mayoría de los casos como una carga añadida, pueden desviar el foco de atención del contenido curricular a la lengua en la que este se imparte, con la consiguiente merma en la adquisición de contenidos, de la que, por otra parte, a menudo se quejan las familias.

A continuación, se ofrecen una serie de pautas o ejemplos de buena práctica docente que pueden facilitar la labor del profesorado de centros bilingües. En primer lugar, la coordinación debe hacerse patente desde el inicio del curso escolar, momento en que el claustro puede reunirse para programar de manera tanto intra-disciplinar como inter-disciplinar, i.e. observar cómo se pueden ali-



near unas asignaturas con otras para así establecer líneas comunes de actuación, y planificar contenidos de manera que los alumnos perciban el currículo de manera holística. En este sentido, los coordinadores bilingües son figuras claves ya que deben propiciar reuniones periódicas con profesores de lengua extranjera, profesores de materias no lingüísticas y auxiliares de conversación, y así, velar por el correcto funcionamiento del Proyecto Bilingüe a través de la comunicación activa entre los diferentes miembros del equipo.

A la hora de programar su asignatura, el profesorado CLIL debe trabajar desde un doble enfoque disciplinar y lingüístico, y aunar contenidos y destrezas con el énfasis en la lengua que los alumnos van a necesitar para desenvolverse con soltura en esa materia. El vocabulario académico que es propio de cada asignatura o Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) adquiere especial relevancia junto con los aspectos discursivos inherentes a cada disciplina; por ejemplo, en Ciencias Naturales, los profesores deben prestar atención al uso del presente simple o de la pasiva; en Música, al uso de comparativos y superlativos para hablar de tono, melodía, etc.; y en Historia



o Ciencias Sociales, al uso del pasado y la expresión de la causa y la consecuencia para tratar hechos históricos. Estos objetivos lingüísticos se deben presentar al inicio de cada secuencia didáctica, al igual que se hace con los contenidos curriculares. Además, respecto a la evaluación de estas materias CLIL, es preciso del mismo modo concretar qué aspectos de la lengua extranjera se van a evaluar –ortografía, pronunciación fluidez, uso de vocabulario específico– y establecer pautas comunes en cuanto si procede o no la penalización de esos errores, para después hacerlos extensibles al resto de la comunidad educativa. Esto es ya claramente visible en algunos centros bilingües de la Comunidad de Madrid que han empezado a diseñar líneas de actuación concretas que sirvan para dotar a la evaluación bilingüe de la coherencia necesaria. La comunicación entre el profesorado CLIL y el profesorado de inglés es en este sentido, vital, en tanto que los aspectos gramaticales en los que los alumnos necesitan un refuerzo pueden tratarse en el aula de inglés, y si la programación lo permite, en paralelo. Los auxiliares de conversación cumplen también una función primordial, puesto que pueden trabajar en el aula ayudando a los alumnos a erradicar errores fosilizados en lengua extranjera, corregir pronunciación, y ocuparse de asuntos propios de la expresión oral que el profesor CLIL no tiene tiempo de tratar en profundidad, y que redundan por tanto en beneficio de todas las áreas, lingüísticas y no lingüísticas. Estos errores en lengua extranjera se pueden tratar y analizar posteriormente con detalle, en lo que Coyle, Hood and Marsh (2010) llaman “Language Clinic”, donde la atención se centra en aspectos lingüísticos y no de contenido.

Por su parte, el departamento de lenguas extranjeras puede ayudar a los diferentes departamentos didácticos a la hora de establecer criterios en cuanto a tipología de errores. Estos errores deben verse en función de los niveles

del Marco Europeo de Referencia (MECR) que el alumno debe alcanzar en el Proyecto Bilingüe al final de cada etapa educativa, siempre entendiendo la adquisición de una lengua como un proceso dinámico, que es susceptible de desarrollarse a lo largo de toda la vida. Por último, además de contribuir a la identificación de pautas lingüísticas comunes, el profesorado de lenguas tiene una función primordial en el éxito del programa bilingüe como expertos en lengua extranjera y su didáctica. Algunas de las acciones que pueden propiciar son la creación de rúbricas para evaluar presentaciones orales, debates de clase y los aspectos lingüísticos que se tienen en cuenta en la evaluación, ayudar a los profesores CLIL con pautas didácticas sencillas que faciliten al alumnado la adquisición de vocabulario académico, tales como el subrayado de la sílaba tónica en términos de reciente incorporación, el uso de webs de pronunciación, etc. En líneas generales, el departamento de lengua extranjera debe estar abierto a adoptar un enfoque más interdisciplinar; por ejemplo, usando textos de otras disciplinas o que los alumnos conozcan de otras materias no lingüísticas para tratar aspectos gramaticales y de organización textual presentes en el currículo de lengua extranjera, ya que estos contribuyen a la adquisición de destrezas lingüísticas y de contenido, a la vez que ofrecen un *input* amplio, real y significativo para el alumnado, en tanto que conecta con sus necesidades reales como alumnos bilingües.

La educación bilingüe como respuesta activa al nivel deficiente en lenguas extranjeras y a la falta de metodologías innovadoras centradas en el alumno es ya una realidad en nuestro sistema educativo. Como hemos visto, la implicación y el trabajo colaborativo transforman al profesorado de simples docentes que imparten contenidos “en inglés” a agentes de un cambio real donde la enseñanza holística cobra un verdadero significado. ■

La autora agradece a todos los informantes anónimos –profesores y profesoras del CAM Bilingual Project comprometidos con su labor docente– su colaboración a lo largo de la investigación, así como la información recogida a través de cuestionarios y entrevistas informales. Thanks so much for speaking the same language.

REFERENCIAS

- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertaux, P.; Coonan, C.M.; Frigols, M.J.; Mehisto, P. 2010. The CLIL Teacher's Competence Grid .Retrieved from. <http://lendlentrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>
- Coyle, D. Holmes, B. & King, L. (2009). *Towards and Integrated Curriculum*. CLIL National Statements and Guidelines. TheLanguages Company.
- Coyle, D. Hood, P.& Marsh, D. (2010) *CLILContent and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavón, V. (2016) *Informe de diagnóstico de centros BEDA de excelencia y referencia*.



Actividades dinámicas en el aula de idiomas

Miguel Ángel Herrero Álvarez.

Profesor de Inglés. EOI de Getafe

Ser profesor de idiomas supone ser dinámico y variado, en especial cuando, como suele ocurrir en escuelas de idiomas, tus clases duran ciento cincuenta minutos. Los alumnos no quieren limitarse a seguir el libro de texto, sino que demandan actividades más variadas que les empujen a querer asistir a clase, a participar, a usar el idioma. En este artículo exploraré las actividades que me han funcionado en el aula, desde las más tradicionales hasta las más modernas; actividades que han servido para motivar a mis alumnos y para "obligarles" a utilizar el inglés de una forma más activa y voluntaria y menos encorsetada.

Actividades tradicionales para el vocabulario y la gramática. Una excelente actividad de éxito seguro es el **bingo**. No, no me refiero exclusivamente a un bingo de números en los niveles básicos. Se pueden hacer bingos muy variados. Se escoge un tema concreto, por ejemplo, las profesiones. Los alumnos seleccionan nueve profesiones de una serie dada y las escriben en su tarjeta de bingo. El profesor va leyendo una por una la descripción de cada profesión –por ejemplo, "esta persona sirve las mesas en un bar"– y los alumnos dicen la profesión en alto. Aquellos que la tengan la tachan en su cartón. Se recompensa con algún premio al alumno que primero cante una línea correcta y al que cante bingo. Esta actividad puede realizarse con temas muy diferentes, tales como los verbos irregulares, los adjetivos contrarios y con distintos campos semánticos: Navidad, partes del cuerpo,... Es una forma ideal de repasar vocabulario y practicar la comprensión oral escuchando las definiciones.

Otra actividad que siempre funciona es el **dominó**. Los alumnos han de unir las piezas de manera que una palabra o frase escrita enlace con su correspondiente imagen o representación. En lugar de juntar dos números como en el juego tradicional, se trata de unir una palabra con su imagen. Este ejercicio es ideal al comenzar la clase, ya que ayuda a repasar el vocabulario de la sesión anterior de forma rápida y efectiva. **Los juegos de mesa** constituyen otra excelente iniciativa para dinamizar una clase. Estos son útiles desde el primer momento ya que permiten a los alumnos conocer vocabulario básico en la lengua que aprenden: "juego de mesa", "dados", "ficha", "casilla",... Hay juegos muy variados y dinámicos: juegos centrados en preposiciones, en algún punto gramatical concreto, en realización de oraciones, repaso de las horas,... Los alumnos tiran el dado, mueven la ficha y responden a una pregunta de la casilla. Si aciertan, se quedan en esa casilla. Si no, retroceden a la casilla anterior. A mí me encanta persona-

lizar mis juegos de mesa y adaptarlos a los contenidos vistos en clase.

Además de los juegos de mesa, se pueden adaptar los juegos tradicionales para la clase de inglés. Por ejemplo, se puede dedicar un tiempo a jugar a Quién es Quién para revisar el verbo have got y las descripciones, a Pasapalabra, o a Hundir la Flota y al Ahorcado para repasar las letras y los números. Un regreso a la infancia.

Actividades para practicar la expresión y comprensión oral Además de mediante presentaciones, la expresión oral se puede practicar mediante juegos.

El **Teléfono Escacharrado**, Chinese Whispers en inglés, es una excelente manera de practicar la pronunciación de forma hilarante. En equipos, se organiza una cadena de susurros con un mensaje del profesor, hasta que el último escribe el mensaje final en la pizarra. Esta actividad pone a prueba la capacidad de pronunciar correctamente de los alumnos, su memoria y su comprensión oral. Otro ejemplo es el llamado **"Peer Dictation"** (dictado entre iguales). Se organizan grupos de 5 personas. En cada grupo hay un escritor que se sitúa en un lado de la clase; en el otro lado de la clase se sitúan los cuatro restantes y el texto que tienen que dictar a los escritores. La idea es la realización de una "carrera de relevos". Por turnos, cada miembro del equipo lee y memoriza una parte del texto y corre a dictárselo al escritor. Se establece un límite de tiempo, por ejemplo 10 minutos, transcurrido el cual, el profesor recogerá los dictados y dará 5 puntos por línea completa; se resta 1 punto por cada error. El equipo con más puntos será el ganador.

Actividades del "desorden".

Estar sentado en clase durante mucho tiempo puede ser muy desmotivador. Podemos invertir esta situación con algún juego "desordenado" en clase. Mi favorito, sin duda, es la **gymkhana**. Normalmente preparo una gymkhana de Navidad. Para ello, escondo por la clase objetos relacionados con la Navidad y una serie de pistas. Divido a los alumnos en grupos de 5 y a cada equipo





le entrego la primera pista. Cada pista lleva a un objeto de Navidad y a otra pista, esa a otra y así sucesivamente. Gana el primer equipo que encuentre ocho objetos de Navidad y los pegue en su tablero, que pueden encontrar gracias a la última pista. Todos participan, sin excepción y reciben dulces de Navidad como premio.

Otra forma de dinamizar el aula es el “Juego de las sillas”. La clase se divide en dos equipos que se colocan en extremos opuestos. En medio, dos sillas. El objetivo del juego es practicar algún punto gramatical de forma dinámica. El profesor escribe una oración en la pizarra con un hueco y da dos opciones de respuesta. Esas respuestas las escribe en dos trozos de papel que coloca en cada silla. Por ejemplo, el profesor puede escribir la oración “Peter ___ football every day” y depositar las respuestas “plays” or “is playing” en las sillas. Por turnos, un alumno de cada equipo, ha correr a sentarse en la silla con la respuesta correcta antes que su rival, sumando un punto. Se continúa jugando hasta que hayan participado todos los alumnos. Los alumnos espectadores asesorarán a los protagonistas sobre cuál creen que es la respuesta correcta, incluso pueden apostar. Es una vuelta de tuerca a los ejercicios de *gap-filling* tradicionales de una forma más activa.

Uso de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías han invadido nuestra vida cotidiana y debemos incorporarlas con éxito en el aula de clase, ya que ofrecen muchas experiencias de aprendizaje. Si, al igual que yo, no eres precisamente “computer literate”: puedes empezar con actividades sencillas en equipos, como los clásicos concursos de respuestas y rebotes usando presentaciones de **Power Point** para revisar vocabulario o puntos gramaticales.

Sin embargo, las tecnologías han evolucionado mucho más allá del Power Point, por lo que quizá sería una buena idea la de juntar todos tus contenidos en un entorno digital. Mi favorito es el **blog de aula**, pero también hay otras múltiples opciones: **Google Classroom**, **Edmodo**, o **Google Sites**. Gracias a estas herramientas, todos los alumnos tendrán acceso a tu material y podrán trabajar desde casa. Además tienen a su disposición **links** y ejercicios extra. Si ya dominas los blogs, hay que empezar a explorar las herramientas que se pueden usar en el aula. Yo tengo predilección por los **tableros digitales**. Esta opción permite que los alumnos puedan compartir material, escribir redacciones y valorar el trabajo de sus compañeros. Sitios web como **Linoit** o **Padlet** tienen mucho que ofrecer. Cuando vemos el tema del arte, siempre pido a mis alumnos que suban a estos sitios web su obra de arte favorita con una descripción y los motivos de su elección. El resultado es un tablero precioso y enor-

me que recoge las obras y descripciones de todos los alumnos. Aquí tenéis un tablero que mis alumnos realizaron este año: <https://linoit.com/users/miguelanheal/canvases/My%20favourite%20painting>.

Otra herramienta interesante es **Play Posit**, una aplicación que permite editar vídeos de Youtube con preguntas que los alumnos han de responder. El vídeo se detiene y el alumno ha de responder a una pregunta para seguir viéndolo. Perfecta para alumnos con problemas en el la comprensión oral. **Photopeach** es otra aplicación muy similar. El profesor sube fotos sobre un tema, por ejemplo, Halloween, añade música y genera un vídeo, que puede enriquecer con preguntas de opción múltiple que el alumno debe responder en 5 segundos. Es la herramienta acertada para repasar los contenidos culturales en clase de una manera dinámica. Aquí tenéis dos ejemplos: <https://photopeach.com/album/him1d9>; <https://photopeach.com/album/13wvqr2>

Dispositivos móviles. El uso de dispositivos móviles en el aula siempre ha sido muy controvertido. Algunos centros han optado por su prohibición total, lo que no soluciona el problema. Quizás la solución pase por hacer un uso adecuado de estos aparatos. Para ello, una de las herramientas imprescindibles en el aula es **Kahoot**. Esta herramienta permite diseñar juegos para el móvil. Los alumnos entran en el juego mediante un código proporcionado por el profesor y van respondiendo a las preguntas a través de sus móviles. Tienen tiempo limitado. El profesor tiene acceso instantáneo a las respuestas y al ranking con los ganadores.

Y entre mis recomendaciones, están las **web-quests con dispositivos móviles**. La clase se divide en grupos y el profesor plantea preguntas sobre un tema cultural concreto, por ejemplo, “¿Cuál es el nombre real de san Patricio?” Cada equipo usará su móvil para encontrar la respuesta tan

rápido como sea posible y el más rápido se llevará un punto. Gana el equipo con más puntos. ¡Una forma maravillosa de usar los móviles para nuestro beneficio!

En la variedad está la clave. Como mencioné al principio del artículo, la clave para ser profesor de idiomas está en la variedad y en la creatividad. Se trata de organizar actividades diferentes y dinámicas, incluir las nuevas tecnologías en la metodología y no caer en la rutina. En este artículo he tratado de mostrar algunas de las actividades que mejor me han funcionado en el aula de idiomas, pero hay muchísimas más. La creatividad no tiene límites. ■

Si queréis ver cómo he aplicado las nuevas tecnologías en el aula podéis pasaros por mis blogs: <https://englishoeigetafe.blogspot.com.es/>; <https://englishcalistoymelibea.blogspot.com.es/>; <https://thequirksofenglish.blogspot.com.es/> y por mi página web de gramática: <https://sites.google.com/site/grammaringwithenglish/>



¿Qué significa ser *británico* viviendo en España?

Resultados de un proyecto de aula

Dra. Paloma Tejada Calleja.

Profesora Titular del Departamento de Lingüística Inglesa. Universidad Complutense de Madrid

Como es bien sabido, el concepto de identidad nacional siempre resulta escurridizo, tanto más en países con múltiples nacionalidades y una historia reciente de imperio global, como es el caso de Reino Unido. Parece sencillo definir qué es ser británico, aunque a poco que uno se preocupe por el tema, verá que no lo es tanto. De hecho, es amplia la bibliografía que existe al respecto, más o menos popular, más o menos académica, en la que se recogen múltiples pormenores del concepto y se ofrecen explicaciones históricas, sociológicas, o de otra índole, y en la que intervienen puntos de vista más o menos centrales o marginales al sistema. Estas publicaciones han ido multiplicándose desde los años ochenta del siglo pasado y hoy en día la cuestión se ha convertido en tema candente también en periódicos y blogs¹.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y con múltiples objetivos pedagógicos en la cabeza que probablemente ahora no vengan al caso, decidí proponer el tema de la identidad británica para iniciar a los estudiantes de Grado en Estudios Ingleses en lo que sería un pequeño trabajo de investigación, con todas sus fases e ingredientes². Más concretamente, partiendo de un número reducido de artículos académicos sobre el concepto de *Britishness* en Reino Unido, se decidió estudiar qué concepto de identidad manifestaban los ciudadanos británicos que llevaban viviendo en España más de un año, y es esta la principal aportación que ofrecía nuestro trabajo, siquiera de manera simbólica. De ahí que lo tituláramos *How British are British-born citizens living in Spain?* Al escribir estas líneas me propongo no solo hacer público el trabajo de los estudiantes, sino dar a conocer unos resultados interesantes a mi entender, no tanto por su validez general, —que como corresponde a un proyecto de aula y piloto, es muy modesta—, sino por la reflexión que suscitan.

El concepto de identidad nacional británica, al parecer, comenzó a forjarse durante las Guerras Napoleónicas y fue posteriormente desarrollada en época victoriana³. A través de una necesaria proliferación discursiva (entendida en términos bourdieuanos⁴), dicha identidad fue cargándose de rasgos hoy de sobra conocidos, y así lo británico comenzó a asociarse con ideas como las de democracia (frente a Francia y a Europa en general), “raza” insular (y, por tanto, singular), poder marítimo —símbolo de libertad—, protestantismo, liberalismo o monarquía constitucional, que se sobreponían a valores identitarios más antiguos. A partir de 1948, tras la masiva inmigración a Reino Unido de ciudadanos de las



antiguas colonias, la identidad británica quedó fragmentada y quiso reconstruirse incorporando rasgos de religión étnica e incluso clase social, con intereses no solo, o no del todo, filantrópicos, para convertirse en una etiqueta inclusiva y tolerante. Quizá como consecuencia siquiera indirecta de

¹ Recogemos aquí una breve relación de libros y artículos de interés, desde luego, no exhaustiva. Entre los libros, cf. Easthope, Anthony. 1999. *Englishness and national culture*. London: Routledge; Kumar, Krishan. 2003. *The Making of English national identity*. Cambridge: UP; Rogers, David & John McLeod. Eds. 2004. *The revision of Englishness*. Manchester: UP; MacPhee, Graham & PremPoddar. Eds. 2007. *Empire and after. Englishness in postcolonial perspective*. New York, Oxford: Berghahn Books; Featherstone, Simon. 2008. *Englishness. 20th century popular culture and the forming of English identity*. Edinburgh: UP; Malcolm, Dominic. 2012. *Globalizing Cricket: Englishness, Empire and Identity* (Globalizing Sport Studies). Bloomsbury; Gibbons Anthony. 2014. *English national identity and Football Fan Culture: Who Are Ya?*. London: Routledge. Igualmente útiles pueden ser: Brewer, Marilyn B. and Wendi Gardner. 1996. Who is this “We”? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71, No. 1, 83-9; Jacobson, Jessica. 1997. Perceptions of Britishness. *Nations and Nationalism*, 3: 181–199. doi:10.1111/j.1354-5078.1997.00181.x; Easton Mark. 30/09/2013. How British is Britain? BBC News, en <http://www.bbc.com/news/uk-24302914>; ETHNOS Research. 2005. *Citizenship and belonging. What is Britishness. A research study*. Commission for Racial Equality (CRE). London: St Dunstan’s House. Tras el Brexit, puede merecer interés el informe de Smith, Frances. 2016. *Britishness and Brexit*, en <http://www.referendumaanalysis.eu/en-referendum-analysis-2016/section-5-campaign-and-political-communication/britishness-and-brexit/>, correspondiente a una publicación online más larga, a cargo de investigadores británicos; Orgad, Liv. 5/08/2016 Brexit and the quest for identity, Oxford University Press blog, en <http://blog.oup.com/2016/08/brexit-and-the-quest-for-identity/>; o Bejan, Raluca. 25/06/2016. Brexit was not about the EU. It was about Britishness, Rabble.ca blogs, en <http://rabble.ca/blogs/bloggers/raluca-bejan/2016/06/brexit-was-not-about-eu-it-was-about-britishness>. Por lo que se refiere a la prensa, baste mencionar un par de artículos recientes, cf. “Brexit vote reignites the debate on Britishness in Northern Ireland”, The Guardian, 19/10/2016, en <https://www.theguardian.com/world/2016/oct/19/brexit-reignites-debate-britishness-northern-ireland-unionists> o Kazmi, Z. 2/08/2016. Islamophobia and the New Britishness. Foreign affairs. En <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-kingdom/2016-08-02/islamophobia-and-new-britishness>. Interesante puede resultar también la exposición que se organizó en noviembre 2016 con el título Photography and Britishness en el Yale Center for British Art, New Haven, CT, en <http://britishart.yale.edu/research/research-programs/conference-photography-and-britishness>

² Documentación, definición del proyecto, identificación de pregunta de investigación, planteamiento metodológico, diseño y distribución de cuestionarios y análisis de resultados. El trabajo formó parte de la asignatura *Contextos históricos y culturales del mundo anglosajón* (2016-17), y se realizó como un módulo paralelo al programa de la asignatura, de carácter más práctico.

³ Cf. por ejemplo el texto de presentación del Congreso “Quo vadis, Great Britain? ‘Britishness’ in the Year of the Waterloo Bicentennial celebrado en Munich, septiembre de 2015, en https://www.en.uni-muenchen.de/news/newsarchive/2015/meifert_conferencegreatbritain.html.

⁴ Bourdieu, P. (1994), *Culture/Power/History*. New Jersey: Princeton University Press.

⁵ Cf. por ejemplo, Kingsnorth, Paul. 07/05/2009. Englishness is a cultural identity. Open democracy UK- en <https://www.opendemocracy.net/blog/ourkingdom-theme/paul-kingsnorth-1/2009/05/07/response-to-a-jigsaw-state-breaking-up-britain>, donde se recoge el término Greater England utilizado por algunos para referirse a la *modern British identity*.

ello, comenzaron a desarrollarse en un proceso de recreación continua las antiguas identidades locales: escocesa, galesa, irlandesa e inglesa, rompiéndose con ello la tradicional equivalencia que se daba de *facto* entre identidad inglesa y británica⁵. De ahí que el proceso no haya sido ni esté siendo fácil.

A lo largo de los años, y a la vista de este complejo y dinámico mosaico de identidades nacionales y culturales que emerge en un contexto postcolonial, se han realizado múltiples estudios teóricos y empíricos que intentan explicar (deconstruir) el concepto de *Britishness* en Reino Unido, hoy reconocido como “[a] fluid concept, which can be associated with a range of different, and indeed contradictory, meanings” (Ethnos 2005: 11). Actualmente parece inevitable admitir el carácter difuso y variable que presentan los límites de la identidad británica en el imaginario colectivo, hasta el punto de que resulta difícil establecer un conjunto de criterios único con los que definir dicha identidad. De hecho, a la hora de describir qué es *Britishness*, los investigadores suelen hablar de haces de criterios que se solapan unos con otros.

Si nos adentramos en una literatura más específica, la mayoría de los trabajos diferencian normalmente dos dimensiones en la idea de identidad británica: la civil y la étnica-cultural. La primera, en buena medida la más simple, institucional, visible y dominante, tiene que ver con la posesión de un pasaporte británico y, en menor medida, con el uso del inglés. La segunda, sin embargo, es la que provoca mayores controversias, ya que en ella intervienen factores como lugar de origen, antepasados, costumbres y tradiciones, valores, estilo de vida, etc. Lo cual provoca muchas dudas y dinamita en parte el carácter cerrado, absoluto y unívoco que el concepto de identidad (nacional) ha ido adquiriendo durante siglos. Así, no es fácil determinar si hay que ser blanco para ser británico, o cuánto de blanco; si la identidad es algo que forma parte del yo interior o es algo público; si es una o múltiple, si una identidad es compatible con otras, si se puede adquirir o tiene que ser legada, etc. Y lo más complejo es que ambas dimensiones con frecuencia se mezclan o se confunden. Probablemente uno de los debates más enconados que se han suscitado en torno al tema lo han provocado los llamados tests de identidad británica, en buena parte definidores institucionales de lo que es *Britishness* y con los que se pretende evaluar el “nivel de ciudadanía” de quienes desean vivir en Reino Unido y tener pasaporte británico⁶.

Para profundizar en todas estas cuestiones, los sociólogos han intentado abordar el concepto desde abajo y categorizar los ingredientes que componen lo que para muchos es, sencillamente, un “cierto sentido de pertenencia” o “un sentirse en casa”, es decir la *percepción* de identidad. Así, se han establecido elementos geográficos, nacionales, valores y actitudes, hábitos de comportamiento, rasgos lingüísticos, logros científicos y artísticos, idiosincrasias religiosas o étnicas que, en mayor o menor medida, permitan definir lo que hoy es identidad británica y contrastar diferentes construcciones del concepto, según el perfil sociológico de quien opine.

A tal efecto, además de los símbolos mencionados más arriba, la investigación ha ido añadiendo otros, relativos, por ejemplo, a la gastronomía, tradicionalmente limitados al desayuno británico y a la *Christmas dinner*, o los *fish and chips*, y hoy ampliados con platos asiáticos como el *chicken tikka-masa*, dado que para algunos esta receta ha adquirido el rango de comida británica por excelencia. De igual manera aparecen en las listas cualidades, valores y comportamientos en principio típicos de identidad: la moderación, la tolerancia, el carácter reservado, el individualismo, o también el gamberrismo de las hinchadas deportivas o el alcoholismo. Se suman al inventario personajes o logros históricos destacados y factores geográficos, que intentan descubrir hasta qué punto la identidad británica queda circunscrita a un territorio, se relaciona de manera estrecha con paisajes emblemáticos (*Highlands* escocesas, valles galeses, colinas inglesas o el llamado “jardín inglés”) o abraza además horizontes menos anglo-céntricos.

De esta investigación más o menos reciente se desprende -entre otras muchas cosas- que los ingleses tienden a identificarse indistintamente como ingleses o como británicos, pero no así los escoceses o los galeses, que anteponen su identidad local a la general. Asimismo, parece que la mayoría de quienes pertenecen a minorías étnicas (de origen asiático, caribeño, etc.) o quienes gozan de una herencia genético-cultural mixta tienden a sentirse más británicos que el resto. Y, sin embargo, los resultados sugieren al tiempo que las definiciones populares de identidad británica excluyen en mayor o menor medida a la población “de color”. El factor generacional también parece afectar al grado con que la población se identifica con la idea de *Britishness*, resultando la identidad británica más atractiva entre los menores de cuarenta años. Por lo que se refiere a la religión, los estudios confirman que, en general, los *sijs* son los más proclives a definirse como británicos y los “cristianos” los que menos⁷.

Teniendo en cuenta lo anterior, elaboramos nuestro cuestionario. Las líneas que siguen se basan solo en los resultados obtenidos a partir del mismo durante el curso 2016-17. Así, el



⁶ Cf., por ejemplo, GETHIN CHAMBERLAIN. 9.1.2016. The Mirror. Do you think you would pass the Life in the UK test citizens must sit to get a British passport? <http://www.mirror.co.uk/play/quizzes/can-you-pass-uk-citizenship-7108104>

⁷ Cf. Jacobson, Jessica. 1997, Perceptions of Britishness. Nations and Nationalism, 3: 181-199. Y ETHNOS Research 2005. *Citizenship and belonging. What is Britishness. A research study.* Commission for Racial Equality (CRE). London: St Dunstan's House.



estudio se realizó sobre un total de 22 informantes, divididos fortuitamente a partes iguales entre hombres y mujeres. En relación a su perfil sociológico, la gran mayoría procede de Inglaterra (20), y son solo dos los nacidos en Gales (Bangor y Swansea). La muestra no recoge informantes originarios de Escocia, ni tampoco de otros territorios que, en su momento, fueron colonias británicas, lo cual resta diversidad y complejidad al estudio, y lo restringe a un contexto "nacional". De los 20 encuestados nacidos en territorio inglés, quizá convenga señalar que 5 de ellos proceden del área de Londres y solo 4 de zonas septentrionales y un tanto alejadas de este centro singular de poder institucional. (Newcastle upon Tyne, Morpeth, Yorkshire occidental y Warrington). De los 22 encuestados, el 54,5% lleva en España más de 6 años, y casi el 82% ha vivido en nuestro país más de dos años. Por lo que se refiere a la edad, el 63,6% son menores de 40 años y profesionalmente desempeñan ocupaciones diversas⁸. El cuestionario estaba formado por 21 preguntas: 13 de respuesta múltiple; 4 preguntas abiertas y 4 del tipo S/N; y avanzaba desde perspectivas más objetivas y externas hacia otras más individuales y personales.

En primer lugar, los encuestados tuvieron que indicar hasta 5 términos que les vinieran a la mente sin especial reflexión al "oír" el término *Britishness*. Con una media de respuestas de 1,3 términos por persona, *Britishness* se identificó con consabidos tópicos: principalmente "té" 31,8%; en menor medida, "orgullo" (*proud/pride*) y "reina"/"monarquía" (22,7% en ambos casos), y en tercer lugar, "identidad nacional", "tolerancia" y "clima frío", con un respaldo de 18% cada uno.

Más específicamente, los encuestados –que marcaron una media de 1,5 respuestas– opinaron que *Britishness* es más un comportamiento (54%) que un conjunto de valores (36%) o de creencias (22%). Solo un 22% de encuestados marcó la idea de que *Britishness* se corresponde con una circunstancia puramente administrativa. Para un 18%, *Britishness* no queda representado por ninguna de estas consideraciones.

La identidad británica se considera compatible con otras identidades para un 78% de los encuestados. Con una media de 2,27 repuestas por encuestado, y más concretamente, los datos indican que se puede ser británico y tener una identidad lingüística distinta (63%) y en menor medida, una identidad étnica (54%) o religiosa (45%) particulares.

Los encuestados creen que quienes poseen pasaporte británico tienen en su mayoría un sentimiento de identidad británica (72%); es decir, que este sentimiento no tiene que ver con la edad, ni con el hecho de haber nacido en territorios ajenos al Reino Unido. Con todo, la identidad británica se asocia en un 22% con la raza blanca.

Un 59% de los encuestados considera que la identidad británica es un concepto escalable, gradual, si bien, y paradójicamente, solo el 45,4% piensa que no todos los que tienen pasaporte británico son británicos en igual medida. Es decir, hay un 36,3% de personas que creen lo contrario, y un 18% no sabe o no contesta.

Preguntados por los símbolos que mejor representan esta idea de *Britishness*, y con una media de 2 respuestas por encuestado, es la bandera la que más aceptación merece (68%), seguida por la reina (63,6%). La insularidad del territorio constituye un elemento importante para el 50%, y solo el 27,2% reconoce la idea de imperio como símbolo de *Britishness*. La religión anglicana no parece representar un símbolo significativo (4,5%). En tanto que iconos británicos, de naturaleza más material que los símbolos, los encuestados eligieron en la misma medida (81%) las cabinas de teléfono rojas y los autobuses rojos de dos pisos, curiosamente dos elementos característicos de Londres, junto con los *fish and chips*. La costumbre de ir al pub al salir de trabajar representa un icono asimismo característico (68%). La manera de vestir o el gamberrismo (*hooliganism*) resultan claramente menos significativos (27%).

Por lo que respecta a los valores con que se asocia la identidad británica, los encuestados marcaron una media de 4,5 respuestas de entre las ofrecidas. Así, el valor destacado con la mayor puntuación (95,4%) es la cortesía. Alejados del mismo, pero con suficiente respaldo aparece el esnobismo (54,5%), el éxito económico (50%), la ética del trabajo (45,4%), o la tolerancia (40%). El respeto, por una parte, y el gamberrismo deportivo, por otra, son seleccionados con un (36%) de acuerdo. Por último, solo el 27,2% eligió el espíritu de grupo como valor significativo de la identidad británica. Con todo, llama la



⁸ Profesores (7), estudiantes (3), editores (3), gerente de marca (2), Lector de inglés (1); piloto (1), atleta (1), investigador (1), monitor de tiempo libre (1). NS/NC (2).

atención (o quizá no tanto) que el anti-europeísmo constituye un valor claro, con un 45,4% de respaldo.

A la hora de destacar –en pregunta abierta– personajes relevantes o éxitos marcadamente británicos, la mitad de los encuestados mencionó la II Guerra Mundial o Churchill; los Beatles resultaron significativos para el 31,8%; la familia real (27,2%) y en último lugar, aparecen los Juegos Olímpicos de Londres y Harry Potter, con un 18,1% de respaldo cada uno.

Desde el punto de vista más individual, los encuestados se identificaron en su mayoría como *británicos* (81,8%), la identidad europea recibió un respaldo del 72%; solo el 45,4% se identificó como *inglés*; un 9% como *galés* (probablemente coincidente con los nacidos en Gales), y hubo 3 respuestas individuales que identificaban a los encuestados como *irlandés*, *español* y *japonés*, respectivamente. La media de casillas seleccionadas por encuestado fue de 2,2 en este punto.

Los encuestados tuvieron que elegir uno o varios de entre 10 “entornos” en los que se sentían británicos. La respuesta más seleccionada (68%) hacía referencia a ver series de televisión británicas por TV; el 59% reconocía sentirse británico en casa, con la familia, y en festividades especiales, como Navidad (40,9%). Cocinar platos especiales, como *Sunday roast*, fue reconocido con un 40,9% de acuerdo como entorno de identidad británica, cifra similar a la alcanzada por las reuniones de amigos. Los eventos deportivos, el fútbol en particular, resultaba igualmente identitario en un 36,3%. Quizá sorprendentemente, determinados paisajes recabaron solo la atención de un 31,8% de los encuestados, que reconocieron sentirse británicos en entornos verdes y lluviosos⁹. Un encuestado apuntó como comentario que la identidad británica no es un sentimiento, sino una nacionalidad.

Dado que la identidad británica es en buena medida multinacional, en el sentido de que aglutina individuos procedentes de nacionalidades distintas, se decidió indagar hasta qué punto calaba en la gente dicho carácter poliédrico, preguntando sobre aficiones literarias. Así, de entre los escritores anglofonos, los encuestados –que en este caso marcaron una me-

dia de 4 respuestas cada uno– manifestaron conocer sobre todo a escritores ingleses (90,9%), llamativamente seguidos de escritores escoceses (68,1%), australianos (50%) e irlandeses (50%). Los africanos y galeses recibieron un reconocimiento del 45,4% y 40,9%, respectivamente. Muy por debajo (36,3%) quedaron los escritores del subcontinente asiático (India, Bangladesh, Pakistán o Sri Lanka) y canadienses (31,8%). Los escritores caribeños con un 22,7% y los neozelandeses (9%) resultaron los menos leídos.

En cuestiones gastronómicas, los encuestados manifestaron predilección por platos tradicionales de Reino Unido: *Sunday roast* (63,6%), *fish and chips* (59%); *bangers and mash* (40,9%), y, en menor medida, *Yorkshire pudding* (22,7%). Mucho respaldo obtuvo igualmente el pollo *tikkamasala* (50%). También es cierto que un 27,2% de las respuestas difería de la lista propuesta, y apuntaba a una diversidad de platos preferidos, entre ellos el desayuno británico, *shepherd's pie* y la comida vegetariana. La media de respuestas por encuestado fue en este caso de 2,6.

En relación a las tradiciones británicas que seguían manteniendo en España, los encuestados, en pregunta abierta, señalaron *Christmas crackers* (50%) y, muy por debajo, el desayuno británico (22,7%) y las horas de las comidas (18,1%). Preguntados por las ocasiones en que no se sienten británicos –en pregunta abierta– el 31,8% apunta a la toma de determinadas decisiones socio-políticas, como el *Brexit*, pero la respuesta suscita poco interés, a tenor de la dispersión y el escaso número de respuestas obtenidas.

Según el estudio, el sentido de identidad británica de los encuestados no ha variado por el hecho de vivir en España (63,6%). Para el 22,7%, este sentimiento ha aumentado y para el 13,6% ha disminuido. Sin embargo, el 59% de los informantes reconoce que, tras el *Brexit*, su sentido de identidad británica sí ha disminuido, mientras que para el 36,3% no ha variado.

Los encuestados “se sienten en casa” cuando van a Reino Unido (81,8%). Solo el 4,5% no está a gusto allí. El 90,9% reconoce, a su vez, “sentirse en casa” en España. Nadie responde negativamente en este punto. Solo el 9% no sabe o no contesta.

Por último, en la casilla de comentarios, un 13,6% apunta al valor irrenunciable de las raíces, por lo que se refiere al sentimiento de identidad, y un 9% señala que el sentimiento de identidad británica no es general, sino que varía según la generación a que uno pertenezca.

Como se ve, no es fácil describir qué es esto de la identidad británica. Con la excusa de este proyecto de aula, esperamos haber contribuido mínimamente al debate y a la reflexión sobre el concepto de identidad, de identidades, sean estas nacional(es) o cultural(es), y dejamos la interpretación de estos modestos resultados, de sus valoraciones, afirmaciones y contradicciones a quienes nos hayan leído hasta el final. ■



⁹ El *Lake District* o los museos londinenses resultaron mínimamente significativos, mencionados por un 4,5% de los encuestados.

Jornada de Inmersión Lingüística con motivo de san Valentín

Teresa C. Cancelo Dos Santos.

Profesora de Inglés- IES Jaime Vera. Madrid

Desde un centro no bilingüe y con pocos recursos, yo sentía que mis alumnos también tenían derecho a una inmersión lingüística y a conocer y disfrutar de lo que supone romper el ritmo de las clases para dedicar una mañana a diferentes talleres en inglés, haciendo de esta materia un medio y no un fin, practicando lo que han aprendido de manera natural y amena.

La fecha elegida fue San Valentín, válida para fomentar valores como el respeto, la amistad y la solidaridad.

Se trataba, pues, de ofrecer una jornada de la mejor calidad a coste cero, tratando de cubrir los objetivos propuestos; a saber:

OBJETIVOS EDUCATIVOS:

- Ser capaces de reconocer en el otro una guía, un modelo de acción y de aprendizaje.
- Respetar las ideas del otro, sus habilidades y el tiempo que nos dedica para compartir lo que sabe hacer.
- Practicar el trabajo cooperativo.
- Practicar el trabajo en equipo.
- Valorar otras culturas diferentes a la nuestra.
- Utilizar las artes no solo como medio de expresión artística, y sino también como medio para expresar nuestros sentimientos.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:

1. Utilizar el inglés como un medio y no un fin en la explicación y realización de las tareas de los diferentes talleres, así como en la actuación final.
2. Ofrecer un modelo de "monitor de taller" en lugar de "profesor", de manera que los alumnos aprecien y valoren el esfuerzo de sus compañeros, al tiempo que ven cómo el inglés sirve para algo más que para hacer ejercicios gramaticales.
3. Practicar inglés de manera amena y entretenida, disfrutando de los talleres y aprendiendo vocabulario y destrezas.



Exploring with english.

4. Aprender nuevo vocabulario relacionado con los talleres que se practican.
5. Desarrollar destrezas para expresarse en inglés describiendo palabras, acciones, pidiendo materiales, haciendo preguntas y realizando comentarios.

En cuanto a los materiales y los talleres, la primera idea que se me ocurrió fue la de acudir a FITUR, una de las Ferias de Turismo más importantes de Europa, pensada para promocionar las visitas a distintos países del mundo. Allí encontraría folletos, posters, manuales, mapas...; incluso pequeños cuadernillos en inglés de cualquier parte del mundo al alcance de mis alumnos, sin moverse de Madrid. Este material sería la base del primer taller, que llamaríamos:

EXPLORING WITH ENGLISH: Dirigido por el auxiliar de conversación y una alumna de 2º de bachillerato. Se colocaron diferentes folletos y mapas en inglés en el aula y en los tabloncillos de anuncios del pasillo. Elaboramos una serie de preguntas para que el resto de los alumnos buscaran las respuestas y contestaran en hojas aparte.

Trabajo en parejas: Mientras uno se quedó en su sitio con la hoja de preguntas, el otro fue a buscar las respuestas para memorizarlas e írselas dictando a su compañero que las fue escribiendo en la hoja proporcionada al efecto.

ROLE PLAYING: Impartido por una profesora de inglés. Teniendo en cuenta el hilo conductor (san Valentín), preparó diferentes situaciones de amor, desamor y amistad para ser improvisadas en parejas, tríos o grupos de cuatro, según las escenas.

EUROPE: Dirigido por un alumno italiano de máster, estudiante de Geografía e Historia, con un nivel muy bueno de inglés. Actividad en grupos con una regla de juego similar al Tabú. Una alumna de 1.º de Bachillerato le ayudó a coordinarlo. En esta versión cada grupo tiene una ciudad e información relevante sobre ella y debe explicarla sin mencionar las palabras exactas. Los demás grupos han de adivinar de qué ciudad se trata. El objetivo es dar a conocer diferentes ciudades europeas como atractivo para ser visitadas en un posible fin de semana romántico de san Valentín.

ARTS BOOKMARKS: Taller de marcapáginas, dirigido por dos alumnas de 1.º de Bachillerato y un alumno de 2.º de Bachillerato. Los monitores recibieron las listas de los grupos que se apuntaron en su taller y, después de comprobar la asistencia recortaron los nombres para que cada alumno cogiera al azar un papel con el nombre de un compañero. Sin mostrarlo a nadie, todos crearon un marcapáginas con motivo de san Valentín, incluyendo alguna cita, dibujo o reflexión que, al finalizar la actividad, se entregó a cada destinatario. El papel fue proporcionado por la profesora de Dibujo, y el Departamento de Inglés compró lapiceros, rotuladores, lápices acuarelables, témperas y pinceles, material solicitado por las propias alumnas monitoras del taller.

PLAYING THE GUITAR: Un alumno de 1.º de Bachillerato propuso una sencilla canción de amor y enseñó a sus compañeros sus acordes con la guitarra. Con esta y otras dos que pedimos al profesor de música, diferentes alumnos pudieron tener la experiencia de tocar sus primeros acordes. Por otro lado, una alumna del mismo curso de bachillerato aportó un par de ukeleles e hizo



Arts bookmarks.

lo mismo con su instrumento favorito. Pudimos verla actuar en el show final.

ROBOTICS: Tres alumnos de 2.º de bachillerato enseñaron a programar un robot básico para hacerlo funcionar desde un ordenador.

En total realizamos seis talleres simultáneos y una sesión final en el gimnasio con todos los alumnos juntos y diferentes actuaciones. En esta última sesión, un alumno y una alumna de 2.º de Bachillerato hicieron de maestros de ceremonias y otra pareja se hizo cargo de la parte técnica (micros, amplificador, ordenador, cañón de proyección, cables...). Estas fueron las actuaciones: Voz y ukelele; guitarras eléctricas (Metallica); exhibición de gimnasia con pelota; lectura de unos fragmentos de un libro; declamación de "te quiero" en diferentes idiomas, proyectando la bandera correspondiente que, en la mayoría de los casos, correspondía a la procedencia de cada alumno; karaoke; representación del tema Titanic, con teclado y voz; y entrega de diplomas para los alumnos responsables de los talleres y para los que actuaron en el show final.

La sesión final, con todos juntos en el gimnasio y con diferentes actuaciones en inglés, resultó realmente fascinante y, para algunos, sorprendente.

La experiencia fue inolvidable, muy positiva y todos nos quedamos con ganas de más.

Cómo lo hicimos

1º. Decidimos qué grupos iban a participar.

2º. Elaboramos un horario de talleres. Cada taller ocupó una hora de clase, de modo que los alumnos fueron rotando de uno a otro y participaron en cinco de los seis. Junto con Jefatura de Estudios, establecimos un nuevo horario de clases para ese día, con un profesor acompañante por taller, el profesor al que correspondía dar clase a cada grupo en cada hora.

3º. Se establecieron los espacios donde iban a tener lugar los talleres y se incluyeron en el horario elaborado para ese día. Usamos las cuatro aulas de Bachillerato que

Robotic.





quedaron libres, ya que todos los alumnos participaron en los talleres. El Aula de Informática se usó para el taller de Robótica. La actuación final tuvo lugar en el gimnasio.

4°. Se notificó a los alumnos el horario para ese día y se colocó una copia del mismo en la puerta de cada taller.

5°. Se dejó copia del horario en la Sala de Profesores.

6°. Nos aseguramos de que los talleres estuvieran dirigidos por más de una persona, especialmente si se

trataba de solo alumnos, para que pudiesen descansar si lo necesitaban o tenían interés en acudir a alguno de los otros talleres.

En los días siguientes montamos una exposición con las fotografías.

Tras una evaluación oral de la actividad, el balance resultó muy positivo. Los alumnos pudieron interactuar en un papel diferente al del aula, y los monitores disfrutaron enseñando a sus compañeros. El comentario generalizado fue que ahora nos entienden a los profesores. Quizás sea porque, en verdad, asumieron ese papel. Y no hay mejor forma de entender algo que ponerlo en práctica.

El trabajo en equipo ha sido, una vez más, uno de los pilares del éxito.

Han colaborado: Dirección, Jefatura de Estudios, Departamentos de Inglés, Dibujo, Informática, Educación Física y Geografía e Historia.

Pero lo realmente fascinante ha sido ver la transformación de los alumnos fuera del entorno de siempre, tanto de los que actuaron como monitores, con lo que ello conlleva de preparación previa y puesta en práctica, como de los artistas o los que fueron meramente "alumnos" del taller. Como coordinadora de la actividad, moviéndome entre los talleres e incluso en el show final, me pareció realmente "mágico" que todo el engranaje funcionase tan bien. ¿El secreto? Una buena planificación, un buen trabajo previo, la ilusión de todos y el imprescindible trabajo en equipo. Os animo a ello. Merece la pena. ■

Playing the guitar.



Nuevo escenario tras la publicación del Real Decreto Ley de medidas urgentes de protección de consumidores en materia de cláusula suelo

Hemos asistido en los últimos años a un escenario jurisprudencial de progresivo pero lento éxito para el consumidor en materia de cláusula suelo. Estas, que en un principio y de manera general, se imponían por las diferentes entidades financieras de nuestro país, y que dejaban en una situación de desequilibrio a los consumidores, y que convertían un interés variable en un fijo independientemente del Euribor, estaban redactadas fuera del marco legal nacional y comunitario. Esa imposición, sumada al hecho de que se firmaron sin haber realizado ningún tipo de medida de simulación, o confiando en la apariencia de contraprestación (redactadas conjuntamente con cláusulas techos del 10 a 15 %, un escenario muy difícil en lo que a Euribor se refiere) se tradujo en unos ingresos importantes para la banca a costa del pago necesario, y en ocasiones difícil, de la vivienda habitual de millones de consumidores españoles.

Tras la esperada sentencia del TJUE del pasado 21 de diciembre, parecía que la devolución total e inmediata de las cantidades cobradas de más por concepto de cláusula suelo iba a ser segura. Pero no cabe duda de que el nuevo Real Decreto Ley da un margen a la banca cuanto menos preocupante de cara a la (en principio) obligación de restituir la totalidad de cantidades cobradas indebidamente por esta cláusula declarada nula por el Alto Tribunal Europeo. La nulidad contenida en la sentencia de forma expresa, ("se tendrán por no puestas") es tan clara como su consecuencia jurídica de restitución de las cantidades cobradas desde el origen.

Pues bien, analizado el nuevo Real Decreto, vamos a poner boca arriba las maniobras que se le conceden a las entidades tras imponer cláusulas que les blindaban frente a una bajada del Euribor, a costa de la necesidad de pagar las viviendas habituales de los consumidores; de no explicar las consecuencias que tendría dicha bajada, alargar los procedimientos en el tiempo; de contar con el beneplácito del Supremo Español que, pese a declarar nulas dichas cláusulas, permitía devolver solo desde la fecha en la que las declaró nulas (el 13 de mayo de 2013); y porque cuentan con la ventaja de tomar la decisión de devolver la cantidad que crean conveniente.

(Este artículo continuará con una parte muy esencial, en el próximo número de mayo-junio)



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

UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES

Disfrutar del conocimiento. Disfrutar de la convivencia

Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias

Plan de Estudios. El alumno deberá elegir un mínimo de tres asignaturas

Materias comunes

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO	QUINTO CURSO
Arte y Arquitectura en la Edad Antigua	Arte y Arquitectura en la Edad Media	Arte y Arquitectura en la Edad Moderna	Arte y Arquitectura de los siglos XVIII y XIX	Arte y Arquitectura en el siglo XX. Arte actual
Historia de España, hasta el siglo XV	Sociedad y Estado en la España de los siglos XVI y XVII	La España del siglo XVIII hasta la Guerra de la Independencia	Historia Contemporánea de España siglo XIX	Historia Contemporánea de España siglo XX
Texto y contexto (Literatura y Sociedad)	La Literatura del Siglo de Oro	La Edad de Plata de la Literatura Española	El comentario estilístico y lingüístico de textos literarios y ensayísticos	Literatura española del siglo XX: tendencias, autores y obras
Geopolítica I: Geografía del Estado-Nación	Geopolítica II: Modelos Geopolíticos. Casos concretos	Grandes temas de la Historia de Occidente hasta el siglo XVIII	Historia Contemporánea, siglo XIX	Historia Contemporánea, siglo XX / Mundo actual

MATERIAS OPCIONALES CONSOLIDADAS

Lengua inglesa: inicial y avanzada
Historia de la Música
Filosofía
Historia de la América Hispana (1492-1898)
Historia de las Religiones

PROYECTO

Historia de la Ciencia
El Mundo Clásico

ACTIVIDADES

Taller de informática
Visitas a museos
Viernes teatrales
Ciclos de conferencias, tardes
Excursiones culturales de fin de semana

ESTUDIOS AVANZADOS

Seminarios monográficos trimestrales

CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS

- **Disfrutar del conocimiento.** Enseñanzas basadas en las disciplinas humanísticas, enriquecedoras del espíritu, del intelecto y favorecedoras del goce estético.
- **Alumnos de élite.**
- **Profesorado universitario** con especiales características de idoneidad.
- **Neutralidad ideológica** bajo el precepto constitucional de libertad de cátedra.
- **Actividades desarrolladas por las mañanas**, al ritmo de dos días semanales, durante nueve meses cada curso.
- **Plan de estudios de cinco años**, con posibilidad de ampliar este periodo de enseñanza y prolongar los beneficios de una mayoría de edad activa. **No se realizan exámenes.**
- **Lugar de realización:** Glorieta de Bilbao, calle de Fuencarral, 101, 3º. 28004 Madrid.
- **Inicio y final de curso:** octubre a junio en horario de mañana. 900 horas lectivas distribuidas en cinco cursos. Se ofertan 50 plazas.

CONDICIONES DE ACCESO

Tener cumplidos 55 años. Estar empadronado en algún municipio de la Comunidad de Madrid. Tendrán preferencia los colegiados, sus familiares y miembros de Colegios Profesionales madrileños.

MATRÍCULA

De 9 a 14 horas y de 16 a 19 horas en la secretaría del Colegio, calle Fuencarral, 101, 3º (Glorieta de Bilbao) Madrid. A partir del 17 de abril.

Nuevos alumnos 50€, antiguos alumnos 30€.

IMPORTE DEL CURSO

El importe total es de 945€ por tres asignaturas (se puede domiciliar en nueve recibos mensuales de 105€).

MÁS INFORMACIÓN

Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid, calle Fuencarral, 101. 3º (Glorieta de Bilbao) 28004 Madrid. Tel.: 91 447 14 00.

Información detallada sobre: principios, plan de estudios, asignaturas, programas, profesores, titulación y actividades complementarias, puede consultarse en www.cdlmadrid.org/cdl/unimayorcp.

Correo electrónico: universidaddelosmayores@cdlmadrid.org

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Este programa es complementario de las actividades lectivas, realizadas en días no lectivos y de asistencia voluntaria.

RICARDO LAGE

alumno del Programa de Estudios Avanzados (PEA) de la Universidad de Mayores

Ricardo Lage pertenece a la primera promoción de alumnos de la Universidad de Mayores, que en junio de 2017 finalizó cinco años de estudios. Pero la experiencia le resultó enriquecedora y, por eso, decidió formar parte del grupo de estudiantes que este año han estrenado el Programa de Estudios Avanzados de la Universidad. Licenciado en Ciencias Físicas ha desarrollado su vida profesional como empresario y ahora ha decidido "seguir disfrutando del conocimiento".

La puesta en marcha del Programa de Estudios Avanzados de la Universidad de Mayores del Colegio de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid demuestra el éxito de un proyecto colegial que comenzó su andadura en octubre de 2011, meses después de la llegada de Roberto Salmerón al puesto de decano del Colegio. Más del 90% de los alumnos que iniciaron la primera promoción de la Universidad de Mayores siguen "disfrutando del conocimiento y de la convivencia", gracias a esta nueva iniciativa.

Usted fue uno de los alumnos que estrenó la Universidad de Mayores. ¿Qué le ha supuesto esta experiencia?

Han sido años muy provechosos, en los que he aprendido mucho, he vivido importantes experiencias y he hecho grandes amigos. Y creo que muchos de los alumnos que comenzamos en 2011 no queríamos dejar estas aulas; por eso se planteó la posibilidad de continuar los estudios en forma de seminarios de duración trimestral o cuatrimestral. La directiva atendió nuestra sugerencia y este año hemos empezado el Programa de Estudios Avanzados. Para seguir "disfrutando".

«Creo que deberíamos organizar programas de visitas o actividades gestionadas a través del Colegio, pero no ubicadas en una materia concreta.»

«Hemos querido seguir disfrutando del conocimiento, por eso estamos aquí»



¿Qué diferencias tiene el Programa de Estudios Avanzados respecto a los cursos propios de la Universidad de Mayores?

El sistema es más libre en cuanto a la capacidad de elegir las clases, y es muy importante destacar que los temas se eligen de forma consensuada, es decir, proceden de los profesores pero también de nosotros, los alumnos. En lo que va de año hemos trabajado en temas de Historia, casi coincidentes con el ciclo de conferencia de Jesús Martínez Martín sobre "Estado, nación y nacionalismos"; en el arte islámico, con María Victoria Chico; y hemos tenido un curso sobre Historia de la fotografía, un monográfico sobre Lutero y su entorno histórico. En este tercer trimestre hemos seguido un curso sobre Técnicas Pictóricas. Son, en muchos casos, cursos de unas veinte horas, que nos permiten profundizar en temas que nos interesan especialmente.

¿Y qué nos puede decir sobre el plan de estudios y el horario que ofrece?

El Programa tiene la ventaja de que ofrece el estudio de materias complementarias con contenidos muy especiales y fuera de lo que es habitual. En cuanto al horario, cada

«Somos alumnos de Estudios Avanzados, pero la mayoría seguimos viniendo con la misma alegría y entusiasmo que hace cinco años.»

asignatura se imparte una vez a la semana, con una duración de entre una hora y media y dos horas, repartidas a lo largo de cinco días; y, en ese aspecto, he de decir que parte de los alumnos ha pedido se modifique esta programación, es decir, que se agrupen las clases en un día y que también diseñen los horarios en torno a dos cuatrimestres.

¿Qué ofrecerá el segundo curso del Programa de Estudios Avanzados?

La idea es ir completando nuestra formación y profundizando en algunas materias de forma monográfica. Estamos pensando en incluir temas relacionados con las áreas de Naturaleza, Ciencia o Medicina; y dar un nuevo enfoque a la materia Historia de las Religiones, que comenzó a impartirse este año.

Aurora Campuzano Écija



Carmen Sánchez en la sede del Colegio Profesional de la Educación.

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS ¿QUÉ SON LAS UBPI?

Las Unidades Basadas en Proyectos Interdisciplinares son una propuesta metodológica que responde a la necesaria innovación que necesitan nuestras aulas: busca la participación activa de los alumnos trabajando sobre un tema muy cercano a su realidad y desde una perspectiva multidisciplinar. Carmen Sánchez, asesora pedagógica del proyecto y miembro de los Seminarios Didácticos de Inglés en el Colegio Profesional de la Educación, nos explica cómo ha puesto en marcha esta experiencia entre los alumnos de ESO del Colegio Santa Gema Galgani, y en otros centros de España.

Innovar en las aulas y adaptar las metodologías didácticas a los nuevos tiempos son principios que empiezan a ser compartidos por la mayoría de los profesores. ¿En qué consiste la metodología UBPI que usted está desarrollando?

Lo más importante de este tipo de unidades es que parten de una contemplación de la realidad y lo hacen de una manera integrada e interdisciplinar. Digamos que es una forma de acceder al conocimiento de manera natural, dado que si miramos a la realidad, esta es siempre interdisciplinar. Si deseamos

avanzar en educación debemos romper con una visión parcializada del conocimiento y creo que descubrir y profundizar en lo que nos rodea es esencial para la escuela del siglo XXI.

¿En qué se diferencia de otras metodologías, como por ejemplo, del Aprendizaje Basado en Proyectos?

Las UBPI son unidades que articulan el currículo de cada curso, desde el comienzo hasta el final, en Proyectos Interdisciplinares. Toda la metodología es la misma que el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Lo que las hace

singulares es el hecho de que todo el currículo queda integrado en dicha metodología y que las materias se relacionan y se establecen continuas conexiones con la realidad elegida para trabajar.

Se dice que en la “nueva escuela” el alumno es el protagonista y el profesor un “canalizador de conocimientos”. ¿Qué papel tiene los estudiantes en esta metodología?

Es un modelo centrado en la persona, así que el alumno abre los ojos al mundo que le rodea para comprometerse con él de manera crítica y positiva. Pero para poner esta metodología en marcha, el profesor ha de creer firmemente en el poder de la interacción en el aula, en la capacidad de reflexionar y de crear de cada estudiante. Así que se debe involucrar al alumno en la búsqueda del conocimiento, tener en cuenta diferentes tipos de inteligencias, la importancia del trabajo cooperativo para el aprendizaje, la reflexión a través de las destrezas de pensamiento, el desarrollo de técnicas orales, etc. Esto supone un cambio con respecto al aula tradicional, pero da buenos resultados.

¿Y cómo se integra todo esto en las unidades?

Los objetivos marcan ya la meta que tienen que conseguir los alumnos desde el primer momento. A lo largo de toda la unidad (suele durar cinco o seis semanas) el trabajo en cada materia y el interdisciplinar se vuelve lógico y fluido en torno a la realidad que se elige para trabajar –por ejemplo “Los recursos del planeta”– y de ahí hasta llegar a la actividad final. Los alumnos aprenderán mejor si se les da la oportunidad de ser agentes activos y si el proceso de enseñanza-aprendizaje se les presenta como un algo que enlaza las diferentes actividades.

Usted está trabajando en el centro Santa Gema Galgani, de Madrid; pero ¿en qué otros centros se está impartiendo este tipo de unidades?

Aunque el Aprendizaje Basado en Proyectos se imparte desde hace mucho tiempo, especialmente en países anglosajones y escandinavos, este tipo de

ESTE PROYECTO EDUCATIVO PRETENDE VINCULAR EL APRENDIZAJE CON LA VIDA REAL, CONECTAR DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y DESARROLLAR CAPACIDADES COMO EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO, EL COMPROMISO SOCIAL O EL SENTIDO DE LA CAPACIDAD DE CADA ALUMNO

unidades supone un reto reciente en España. En la actualidad, se encuentra implantado en algunos centros de Málaga, Teruel o Sevilla, en diferentes etapas. En Madrid también se está llevando a cabo en el Instituto Veritas.

¿Qué suponen estas metodologías en el trabajo diario del profesor?

Todo buen profesor debe tener pasión por lo que hace y despertar la emoción en sus alumnos. Eso nos dice la neurociencia y la experiencia también nos confirma que es así. Pasión y emoción. Además, creo que para aplicar esta metodología el profesor debe ser flexible, creativo y con capacidad para trabajar en equipo; debe ser riguroso en el conocimiento de su disciplina, pero abierto a las demás materias y tener la humildad de aprender de ellas. La actitud clave es querer seguir aprendiendo, sobre todo de los compañeros y de sus alumnos y, desde luego, pasarlo bien aprendiendo.

¿Implica cambios en el claustro y en la organización del centro?

El trabajo en el claustro es esencial, sin él no es posible avanzar. El claustro debe interiorizar esta propuesta metodológica de manera conjunta y ser muy creativo para llevarla a la práctica entre todos. La dificultad está en que no estamos acostumbrados a compartir con los demás compañeros nuestra tarea, hasta tal punto que el trabajo en mi aula dependa, en parte, de lo que el otro haga en la suya. Tampoco es habitual que haya un aula compartida ni que se establezcan unos objetivos comunes, etc. Pero mi experiencia me dice que es posible y que están contentos de trabajar y de enseñar juntos porque sedan cuenta que los alumnos aprenden mejor y con más ilusión y sentido.

Otro factor fundamental es la actitud del equipo directivo. Un claustro tan implicado necesita unos líderes que le de seguridad y le animen a algo que en sí es difícil. Además, el equipo directivo es

el responsable de la organización y esta organización tiene que implementar los recursos humanos y materiales (tiempos y espacios, especialmente) para que sea posible. No sé necesita demasiado, pero sí cambiar el enfoque y gestionar bien los recursos que estén al alcance del centro para conseguir este fin.

¿Qué habría que cambiar para aplicarla?

Desde cualquier ley de educación se nos presenta un currículo totalmente parcializado que dificulta esta visión tan necesaria. De todas formas, el cambiar

la ley no está en nuestras manos, así que intentamos elaborar un currículo integrado y con sentido a partir del que se nos pide impartir.

Hay que estar convencidos de que con este enfoque se aprende mejor. Confiar en lo que los expertos nos aseguran. Creo, por tanto, que lo primero es cambiar la mentalidad. Ser valientes y no tener miedo de romper con antiguas prácticas que nos dificultan un buen aprendizaje, y dirigir los recursos a conseguir una práctica en este sentido. Cada centro necesita unos cambios diferentes porque su realidad es distinta. Es bueno partir de cada situación y de los recursos que ya tiene ese centro, y que pensemos que estos cambios serán un bien para esos alumnos. Ellos se merecen este esfuerzo. ■

Aurora Campuzano Écija

Santa Gema Galgani

Las UBPI y sus fases

1. Se elige una realidad sobre la que desarrollar la unidad –por ejemplo “Los recursos del planeta tierra”, y se establecen los objetivos en términos de capacidades.
2. El docente programa una serie de preguntas a los alumnos: “¿Es posible alimentar a diez mil millones de habitantes con los recursos actuales del planeta?”.
3. Se programan actividades específicas en cada materia y conjuntas con el resto.
4. Se investiga, se trabaja y se presentan las conclusiones.
5. Se finaliza con una actividad interdisciplinar en la que participan y se exponen las conclusiones de todas las materias y el compromiso con el tema tratado: “¿Qué podemos hacer para preservar el planeta?”.

UN EJEMPLO PRÁCTICO: cómo trabajar los recursos del planeta tierra en las distintas asignaturas

En Matemáticas... Calculando los recursos que somos capaces de producir, las calorías que necesita consumir cada persona, las distintas áreas y superficies del planeta.

En Inglés... Trabajando la comprensión de textos informativos de las organizaciones que luchan en defensa del planeta y en la redacción de nuevos textos.

En Lengua... Descubriendo las distintas lenguas del mundo a través de la lectura y la comprensión de textos sobre derechos humanos.

En Ciencias Sociales... Saber cómo ha evolucionado la industria alimentaria o cómo afectan las guerras a las producciones de alimentos y a la economía mundial.

En Ciencias Naturales... ¿Cómo afecta el clima a la producción agrícola? ¿Qué es la agricultura sostenible?

COLEGIO NTRA. SRA. DE LA CONSOLACIÓN

Plaza de Madre Molas, 1 | 28036 Madrid
Tel.: 91 359 29 05
info@nsconsolacion.com

“Aprendo + contigo”



EL CENTRO: Es un centro educativo concertado que comprende los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, y Bachillerato y cuya titularidad es la Congregación de Hermanas de Nuestra Señora de la Consolación.

SU IDEARIO: Colegio católico que desempeña una misión humanizadora y evangelizadora, según las orientaciones de la Iglesia, los principios pedagógicos y el estilo educativo de María Rosa Molas, destacando su bondad, sencillez y valoración de lo positivo.

PROYECTO EDUCATIVO: La acción educativa fomenta el espíritu crítico del alumno, la libertad responsable guiada por los criterios del Evangelio; el respeto a la vida, la justicia, la solidaridad, la fraternidad, el espíritu de servicio, la acogida y la atención a los más necesitados; y el trabajo sistemático y coherente que prepare al alumno para desenvolverse en la vida y actuar con creatividad y responsabilidad. Todo esto, teniendo en cuenta la realidad familiar, social, cultural y económica en que está inserto el colegio, así como su entorno geográfico.

UNA SEÑA DE IDENTIDAD: LA MEDIACIÓN. Con el objetivo de favorecer un clima basado en el respeto mutuo el centro promueve la intervención en la vida escolar de alumnos y alumnas y se busca que estén específicamente formados en habilidades de prevención de conflictos y técnicas de mediación escolar. El departamento de orientación apoya la labor del centro y del conjunto del profesorado en todas aquellas actuaciones encaminadas a asegurar una formación integral del alumnado. La labor de este departamento se desarrolla en tres ámbitos de actuación (apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la acción tutorial y apoyo a la orientación académico-profesional) y abarca a todos los

EL APRENDIZAJE COMPARTIDO, POR MEDIO DE DISTINTAS TÉCNICAS, AYUDA A LOS ALUMNOS A CONSTRUIR SU CONOCIMIENTO Y, AL MISMO TIEMPO, TRABAJAR LA SOCIALIZACIÓN, LA CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN, EL TRABAJO EN EQUIPO Y VALORES PERSONALES COMO LA EMPATÍA Y LA AUTOESTIMA

miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores y familias).

HISTORIA DE LA CONGREGACIÓN Y DEL CENTRO

María Rosa Molas y Vallvé fue una religiosa española. Fundó la orden de las Hermanas de Nuestra Señora de la Consolación y es venerada como santa por la Iglesia católica. Estudió en Reus y allí entró en 1841 en la comunidad del Hospital de San Juan de Reus y de la Casa de la Caridad de la misma localidad. En 1857 dirigió en Tortosa la casa de Misericordia y en 1858 fundó la congregación de las Hermanas de Nuestra Señora de la Consolación, que años más tarde se extendió por otros lugares. Obtuvo el título de maestra y a su labor sanitaria incorporó la labor educativa con los más necesitados. El 8 de mayo de 1977 fue beatificada por Pablo VI, y canonizada por Juan Pablo II el 11 de diciembre de 1988. En la actualidad, las continuadoras de su obra, las Hermanas de Nuestra Señora de la Consolación, están presentes en cuatro continentes: Europa (España, Eslovaquia, Italia y Portugal); Asia (Corea del Sur y Filipinas); África (Burkina Faso, Costa de Marfil, Mozambique y Togo) y América (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, México, Perú y Venezuela). En España, las Hermanas de Nuestra Señora de la Consolación cuentan con 18 colegios repartidos por la geografía nacional.



COLEGIO ALARCÓN

San Jorge, 25 | 28223 Pozuelo de Alarcón. Madrid
Tel.: 91 352 72 50
www.colegioalarcon.com | secretaria@colegioalar.com

*“La educación emocional
al servicio del aprendizaje”*

EL CENTRO: Colegio bilingüe privado, no concertado, sin ninguna connotación ideológica ni religiosa, de tamaño reducido, con un ambiente casi familiar y clases que en ningún caso superan los 20 alumnos. Ofrece desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Es, además, centro oficial preparador y examinador de los diferentes exámenes oficiales de idioma inglés, y cuenta dentro de sus instalaciones con un Centro Autorizado de Enseñanza Artística Profesional de Música (Escuela de Música Alarcón).

SU HISTORIA: La Entidad Titular del Colegio está constituida por un grupo de empresarios que lo adquirió en octubre del 2015, con la idea de poner en marcha una institución de enseñanza de muy alta calidad educativa, completamente privada, independiente y autosuficiente financieramente, sin que el ánimo de lucro afecte a la calidad de la educación.

UN MODELO EDUCATIVO DIFERENCIADO EN DOS PERIODOS

PRIMER PERIODO (de los 2 a los 11 años). Comprende las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria.

SEGUNDO PERIODO (de los 12 a los 18 años). Comprende las etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

IDEARIO: Formar a nuestros alumnos como ciudadanos libres y responsables requiere dotarles de un bagaje intelectual, lo que incluye tanto conocimientos como herramientas para manejar información, y fomentar en ellos el respeto a las personas, la libertad de pensamiento e independencia de criterio, la toma de decisiones basada en el análisis crítico y libre de influencias manipuladoras, así como el hábito de la formación continuada y el deseo constante de aprender.

ORIENTACIÓN VOCACIONAL. Los alumnos del colegio participan de las diversas actividades de Alarcón-Vocación a lo largo de tres cursos (4.º de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato), con actividades específicas según el curso donde se encuentren. Entre las empresas que colaboran



con nosotros, muchas de ellas relacionadas con las familias de nuestros alumnos, se cuentan: IBM, CAP Gemini España, Hotel Cortezo, Hospital Montepíncipe, UNICEF Comité Madrid, y Evercom.

ALGUNA DE SUS SEÑAS DE IDENTIDAD

ORIENTACIÓN CIENTÍFICA

Tenemos la firme convicción de que obtener los conocimientos matemáticos necesarios para entender y expresar ideas científicas y desarrollar la capacidad de abstracción y pensamiento teórico son objetivos a los que solo puede llegarse con éxito en la etapa de formación que media entre los 12 y los 20 años.

IDIOMAS

El programa de aprendizaje de idiomas incluye el estudio del inglés y del alemán. Comenzamos en Educación Infantil, con un 100% de la enseñanza en Inglés, en 2 y 3 años y un 50%, en 4 y 5 años. Continúa en Educación Primaria con casi un 40% del programa. En ESO y Bachillerato los alumnos siguen con el estudio del inglés y el alemán.

EDUCACIÓN EMOCIONAL

El Programa CACEI (Colegio Alarcón Centro Emocionalmente Inteligente) es una intervención de educación emocional propia del colegio Alarcón. Se basa en la investigación sobre Inteligencia Emocional (IE) y en los programas de educación emocional que han mostrado validez a través de la investigación y la práctica extensiva.

DESTACAMOS

PLAN DE CONVIVENCIA

Dos líneas de actuación: 1) Promoción y fortalecimiento de las conductas que sustentan los Valores del colegio. 2) Prevención y corrección de conductas opuestas a estos Valores.

En el Plan de Convivencia del Colegio se presta mucha atención a las conductas de acoso escolar. Éstas siempre son consideradas como faltas graves.

ESCUELA DE MÚSICA ALARCÓN (EMA)

La EMA es un Centro de referencia educativa musical en Pozuelo de Alarcón, que aspira a ofrecer, tanto a niños como adultos, una enseñanza musical de excelencia y personalizada, acompañando a sus alumnos en su desarrollo creativo, intelectual, cognitivo y social, de forma que la música llegue a convertirse para ellos en una forma de vida.

LA FUNDACIÓN

La Entidad Titular prevé la futura constitución de una Fundación sin ánimo de lucro, con el objetivo de proporcionar becas para cursar estudios superiores, en universidades españolas o extranjeras, a los dos mejores alumnos de cada curso que acaben el Bachillerato en el Colegio.



JUNTA GENERAL ORDINARIA



El pasado 23 de marzo se celebró en el Salón de Actos del Colegio la Junta General Ordinaria correspondiente a 2017. Durante la misma, fueron aprobados por mayoría la Gestión de la Junta de Gobierno y los cuentas de Gastos e Ingresos correspondientes a 2016. También se aprobaron los presupuestos para el presente año.

La Junta general, convocada a las 19.00 horas, en primera convocatoria, y a las 19.30 horas, en segunda, comenzó con la intervención del decano, Roberto Salmerón, que hizo un resumen de la labor realizada por el Colegio durante el pasado año. Salmerón destacó, en primer lugar, la notable cantidad de actividades realizadas "fruto del trabajo de los profesionales que conformamos esta institución, que ha continuado trabajando en el intento de alcanzar los fines para los que fue creada: defender la profesión y a los profesionales colegiados".

A continuación, concretó alguna de estas acciones en el marco de la colaboración institucional –como el trabajo realizado en el seno del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid tendente a conseguir un pacto educativo o la propuesta de una Comisión de Trabajo destinada fomentar nuevos modelos de acceso a la función docente-. En el ámbito de la Formación, el Colegio ha desarrollado numerosas actividades: la Universidad de Otoño, que ha cumplido su XXVI edición; el IV Congreso de Docentes de Ciencias, la convocatoria de los Premios Fin de Máster o de Investigación Histórica para alumnos de Bachillerato. El decano del Colegio quiso dar las gracias al grupo de coordinadores de los seminarios didácticos "cuyo importante trabajo hace posible que la oferta formativa del Colegio siga siendo de enorme calidad."

Además, la intervención del Decano sirvió para resaltar otras actividades colegiales que han sobresalido durante el pasado año. Entre otras, las realizadas por los grupos y Comisiones que integran el Colegio: la Sección de Colegiados de Honor, el grupo de Teatro, la Coral Polifónica, la Sección de Arqueología o el departamento del Boletín.

Como novedad importante Salmerón destacó la remodelación y actualización del nuevo sistema de comunicación del Colegio: "La nueva web institucional, la sede electrónica, el portal de transparencia o la actualización de las aulas virtuales, son mejoras y proyectos terminados a lo largo de 2016, que arrastran un trabajo intenso desde el año anterior". Y añadió que "la primera consecuencia es que hoy en día la mayoría de los colegiados realizan sus gestiones a través de estas plataformas y, por lo tanto, no tenemos nada que envidiar a otras instituciones en este apartado".

Para finalizar, Roberto Salmerón dio paso al apartado del Orden del Día, relativo a la discusión y aprobación de la Gestión de la Junta de Gobierno durante 2016: ambos epígrafes fueron aprobados por mayoría.

Tras la elección de los tres interventores –que aprobarán el Acta de la última Junta General– el tesorero, Antonio Nevot, presentó las Cuentas Generales de Gastos e Ingresos de 2016 y el presupuesto para 2017, que fueron aprobados por mayoría. Tras la elección de los miembros de la Comisión de Recursos, tal y como dictamina el artículo 44 de nuestros Estatutos, se procedió a un turno de ruegos y preguntas que dio paso al fin de la Junta General Ordinaria 2017.





DEF MARIO SALVATIERRA

El pasado jueves 30 de marzo el salón de actos del Colegio acogió el homenaje a Mario Salvatierra, fallecido en febrero de este año. Representantes del mundo de la universidad, de la política y de la Junta de Gobierno ofrecieron algunas pinceladas de quien fue uno de los miembros más activos de los Seminarios Didácticos del Colegio en el área de Filosofía. De las intervenciones se pudo resaltar una importante conclusión: la calidad humana e intelectual del que fue nuestro compañero durante casi veinte años.

Descanse en paz.



ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR abril-mayo 2017

Clase de Arte. Lunes 24 de abril, a las 12:15 h. Presenta Elvira Conejo. "El Palacio de Carlos V" (Alhambra de Granada).

Paseo por Madrid. Jueves 27 de abril, a las 11:30 h. Si llueve, no se realiza. El punto de encuentro se indicará después del paseo del mes anterior. Dirige María Pérez Rabazo.

Clases de Historia. Miércoles 3, 10, 17, 24 y 31 de mayo, a las 11:30 h. Profesora María Pérez Rabazo. Tema: Siglo XVII en Italia.

Clases de Arte. Lunes 8, 22 y 29 de mayo. Presenta Elvira Conejo. Tema: El Palacio de Carlos V (Granada). Escultura: Gregorio Fernández. Son tres clases, excepcionalmente.

La Sección de Colegiados de Honor permanecerá cerrado del 7 al 17 de abril.



ENTREGA PREMIOS DEL III CERTAMEN DE LA FUNDACIÓN GARCÍA NIETO

El Colegio Profesional de la Educación de Madrid acogió el pasado 22 de febrero, la entrega de los premios al III Certamen de Micro-poemas que otorga la Fundación José García Nieto.

Al acto asistieron Fernando Carratalá, patrono de la Fundación y presidente del Jurado, la presidente de la Fundación, Paloma García

Nieto, Roberto Salmerón, decano del Colegio y también miembro del Jurado, y representantes del Banco Popular y de Ediciones de la Torre

que han actuado como entidades patrocinadoras de esta convocatoria.

El Colegio Profesional de la Educación de Madrid ha querido colaborar en este certamen en la línea de trabajo que mantiene con la Fundación García Nieto, una entidad sin ánimo de lucro que busca mantener viva la obra del que fuera uno de los poetas más importantes del siglo XX.

Este Colegio Profesional tiene entre sus objetivos la defensa y promoción de nuestra cultura y con ello las Humanidades como disciplina imprescindible para los jóvenes que integran nuestras aulas y para la ciudadanía en general. La colaboración en estos premios es una iniciativa más en la línea de trabajo que mantiene esta corporación de derecho público que trabaja en favor de la educación española.



Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre participación en la escuela

*Jordi Garreta Bochema
Biblioteca Universitaria
Madrid, 2016*

La historia de la participación de los padres en la escuela tiene varias facetas que discurren en paralelo. Una, la más oficial, es el intento de trasladar al ámbito del sistema educativo reglado y a la escala de los centros los principios generales de la democracia, en la idea, razonable aunque discutible, de que esto es políticamente deseable en general y pragmáticamente beneficioso a la hora de las decisiones sobre el terreno. Otra es la pugna entre la profesión docente y las familias, sobre todo en torno a quién sabe qué y quién decide qué, similar a la de cualquier profesión con su público, pero con la peculiaridad de que el del sistema escolar es un público cautivo (por la obligatoriedad y, más allá de esta, el valor credencialista de la escuela) y sin voz propia (los alumnos) o que solo puede hacerla oír de manera indirecta (los padres). Una tercera es la actitud social ante los llamados bienes públicos, desde la mayor o menor tendencia a procurar delegar en la escuela tareas propias de la familia, hasta las resistencias al esfuerzo de la participación y las estrategias de polizón (*free riding*) ante los beneficios potenciales de la participación (dicho más claramente, la tentación de dejar que otros trabajen, o participen, aunque los frutos sean para todos).

Hoy asistimos a la apertura de un nuevo frente. La institución escolar nació, creció y se multiplicó prometiendo sustituir con ventaja a la familia en la preparación de las nuevas generaciones para el entorno informacional, económico y político. No obstante, las hirientes proporciones del fracaso escolar (entre dos y tres de cada diez alumnos, según el año), el abandono prematuro (entre dos y cuatro de cada diez) y la repetición (tres de cada diez solamente en la ESO) están generando un debate rampante sobre quién es responsable del fiasco. Sin embargo, el énfasis en el entorno extraescolar (familia, comunidad, cultura, sociedad) corre el riesgo de volverse en contra de sus propios propósitos. Cualquier encuesta a los profesores sobre qué es más importante en la educación (escolar) de los alumnos arroja hoy como resultado que lo que más cuenta es... la familia. Los profesores creen en el papel determinante de las familias más que las familias mismas, lo cual se convierte rápidamente en una declaración de exención de responsabilidad.

Todo esto hace que precisemos de un conocimiento profundo y detallado de las relaciones cotidianas entre escuela y familia, profesores y padres, distinto de las generalidades sobre intenciones, más allá de las anécdotas y más acá de los indicadores agregados. Esta obra, producto de un equipo investigador con amplia y larga experiencia en el tema, se adentra de forma solvente en ese espacio intermedio, y reúne ocho trabajos que, sin duda, ayudarán a comprender y a entender mejor la dinámica de la relación familia escuela y, en particular, las percepciones y los discursos de los actores implicados.

Nuevas perspectivas en la formación del profesorado

Antonio Medina; Agustín de la Herrán; y Concepción Domínguez
Madrid UNED
Madrid, 2017

La obra presenta nuevas perspectivas de formación para el desarrollo profesional y personal de profesores y formadores, de relevancia para la Pedagogía en general y la Didáctica en particular.

Se ha pretendido, en línea con la anterior obra *Fronteras de la investigación de la Didáctica* (UNED, 2014), aportar nuevas visiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, asumiendo varias miradas, hasta componer un caleidoscopio actualizado y de futuro, en torno a protagonistas, modelos, modalidades, programas, prácticas innovadoras y futuras perspectivas formativas de docentes. Así, con perspectiva europea e iberoamericana, se desarrollan propuestas innovadoras sobre retos decisivos para la formación del profesorado en educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universitaria y de adultos; el diálogo entre culturas y las políticas plurilingüísticas; las tecnologías de la información y la comunicación; la tutoría; la investigación e innovación en ecoformación; la educación inclusiva; la formación basada en la conciencia, etc.

La obra que presentamos se ha realizado con la colaboración e implicación de un adecuado número de autores que aportan su experiencia docente e investigadora en estrecha relación con las auténticas expectativas, intereses y preocupaciones formativas de los docentes del nivel, marco o escenario de especialización donde se sitúan.





Lecturas del viajero. En avión o crucero, en cercanías o en AVE, en autobús o en metro

Julio Escribano

Fundación Universitaria Española
Madrid. 2017

Este libro de pequeños cuentos, poemas y relatos va dirigido a las personas que viajan, unas veces por la necesidad de acudir a su trabajo diario y otras por el placer de comunicarse y descubrir historias. Nada más grato que la lectura reposada de los mensajes, enviados por los amigos antes de visitarlos o de la familia que espera tras la necesaria separación por motivos laborales o de salud.

Una ojeada a estos cuentos ofrece retazos de la historia de ciudades, pueblos y amplios horizontes que el viajero ha visitado y lo han interpelado impresionando su espíritu. Quizá puedan ayudar al lector a interpretar el paisaje, sus gentes, el habla y la lengua, el arte, la música y cuanto crece en los seres humanos para favorecer la rica conversación en el diálogo abierto.

Julio Escribano ha sido profesor durante cuarenta y cinco años en colegios e institutos de Madrid y tutor de la UNED. Es escritor, doctor en Geografía e Historia, miembro del consejo editorial de Cuadernos para la Investigación e investigador en la Fundación Universitaria Española. Ha publicado decenas de artículos y libros sobre historia moderna y contemporánea; entre ellos: *El Renacimiento, vida y costumbres*; *Epistolario de D. Pedro Sáinz Rodríguez*. *Historia viva en las cartas de Pedro Sáinz Rodríguez, el ministro de Franco que quiso restaurar a don Juan* es uno de sus trabajos más recientes.

Crear, crear, lograr. Cuando la buena suerte no llega por casualidad

Alex Rovira

Séptima edición

Madrid, 2016

La buena suerte no es fruto de la casualidad. Para lograrla, es necesario crear. Para crear, es necesario creer y para creer es necesario confiar.

Por lo general no sabemos de lo que somos capaces hasta que lo intentamos, pero para intentarlo debemos partir de una confianza mínima para dar el primer paso; debemos tener fe en que podemos crear nuestro anhelo y hacer acopio de buenas y bellas actitudes para avanzar.

En este ensayo, Álex Rovira nos muestra la fuerza que tienen nuestras actitudes y creencias a la hora de forjar hábitos individuales y colectivos que propicien la transformación. Porque la buena suerte no es resultado del azar, y sí es la consecuencia de la responsabilidad, de la perseverancia, del coraje, de la humildad, del propósito, del amor y de la conciencia que ponemos en lo que hacemos.

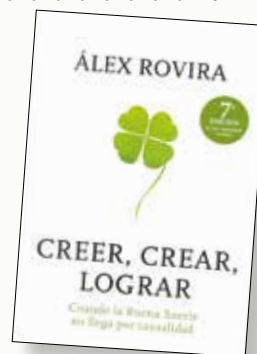
Álex Rovira Celma (Barcelona, 1 de marzo de 1969) es un empresario, escritor, economista, conferenciante internacional y consultor español. Ha vendido cerca de ocho millones de copias de sus diferentes títulos y algunos de ellos número uno en ventas en España, tanto en lengua catalana como española y en otros idiomas.

Es licenciado en Ciencias Empresariales y MBA por ESADE, donde dirige seminarios sobre Innovación, Gestión del Cambio, Gestión del Talento, Gestión de Personas y Pensamiento Creativo para alta dirección de empresas y/o ONG. Además de en esta escuela de negocios, colabora también en otras instituciones de gran prestigio académico.

La buena suerte ha sido su obra de mayor impacto internacional, editada en 42 idiomas, con un éxito sin precedentes en la literatura de no ficción española, que vendió más de tres millones de copias en tan solo dos años, y recibió el premio al mejor libro del año en Japón en 2004 por unanimidad de crítica, público y profesionales del sector editorial. Ha sido también coordinador de una colección de la editorial Aguilar que lleva su nombre y en la que se publican ensayos, relatos y libros de empresa suyos y de otros autores.

En su actividad como conferenciante imparte contenidos tanto a público general como a empresarial y sus temáticas abordan tanto contenidos relacionados con la psicología, la filosofía, la sociología, como con la gestión empresarial, y es un ponente muy destacado en relevantes foros de Europa, América y Asia. Colabora también habitualmente con diferentes fundaciones y organizaciones no gubernamentales.

Ha colaborado y lo sigue haciendo con distintos medios de comunicación nacionales y extranjeros, como El País Semanal, La Vanguardia, CN+ (con Antonio San José TVE, TV3 Cadena Ser (con Carles Francino), Catalunya Ràdio (con Gaspar Hernández), o la revista japonesa de psicología Psiko.



Mensajeros de la Paz relanza su Teléfono Dorado español desde la iglesia de San Antón



900 22 22 23, creado por la organización del Padre Ángel en 1995 para acompañar telefónicamente a personas mayores en situación de soledad. Ahora tiene su centralita en su iglesia, abierta 24 horas

inaugurado el 2 de octubre de 1995 en Madrid, el Teléfono Dorado de la Asociación Mensajeros de la Paz es una línea gratuita y abierta a todas las personas mayores que están en una situación de soledad física o psicosocial, ya vivan en sus domicilios o en residencias geriátricas.

Funciona en todo el territorio español y es una de las primeras iniciativas en la promoción de la salud emocional de los mayores. Gracias a la atención telefónica de unos mil quinientos voluntarios, este proyecto ha acompañado durante todos estos años a más de siete millones de ancianos.

Cuando la labor humanitaria del Padre Ángel se extendió al panorama internacional, también lo hizo este servicio de atención telefónica

gratuita. El **Teléfono Dorado** continúa hoy vigente en países como Cuba (Teléfono Dorado de La Habana).

Más dorado que nunca

La Asociación ha trasladado el Teléfono Dorado español (900 22 22 23) desde su última sede, en el barrio de La Latina, a la iglesia del Padre Ángel en Chueca, que además funciona como centro social.

“Lo hemos hecho con la esperanza de revitalizar este Teléfono, poniéndolo en contacto con los otros proyectos de escucha afectiva que tenemos en nuestra iglesia. En el marco de San Antón, relanzamos un proyecto igual de entrañable que siempre, pero más dorado que nunca, porque ya son más de 22 años de historia”, ha declarado el Padre Ángel, presidente de Mensajeros de la Paz.

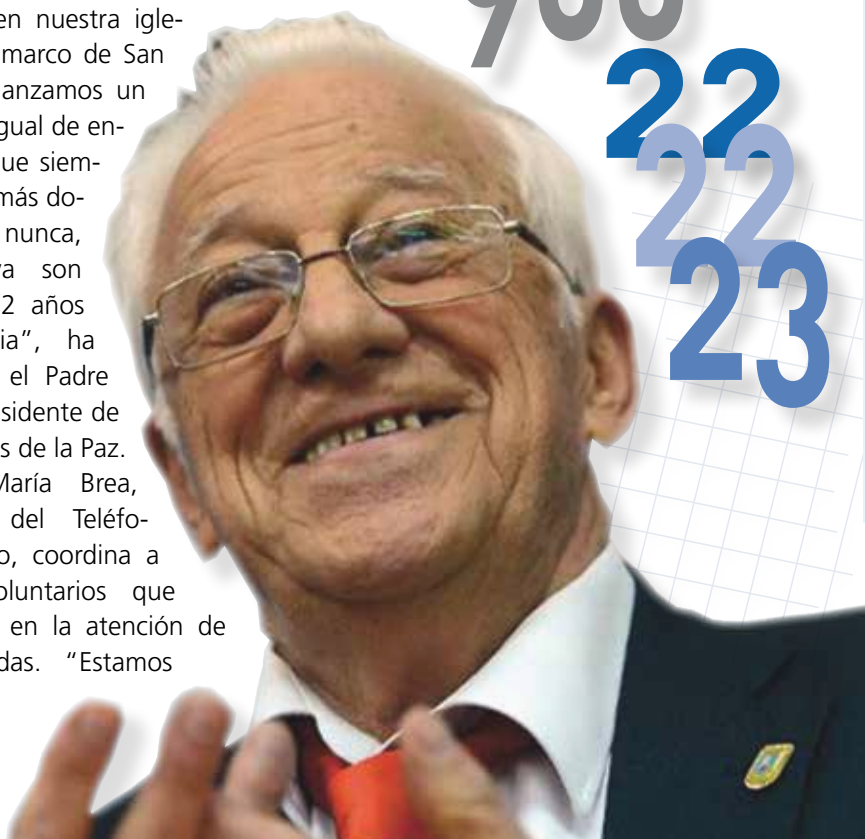
Ana María Brea, directora del Teléfono Dorado, coordina a treinta voluntarios que se turnan en la atención de las llamadas. “Estamos

implementando el servicio, con ordenadores de consulta, para facilitar que los voluntarios deriven información a quienes les llaman solicitando algún teléfono puntual que necesiten”, declara Ana María.

En la iglesia del Padre Ángel, siempre abierta y recibiendo, además a quien necesite ayuda, se puede desayunar, conectarse a la wifi y recibir otros muchos servicios básicos (alimentos, ropa, orientación sanitaria...), todos de carácter gratuito. ■

900
22
22
23

Este servicio, de los primeros en España en promover la salud emocional de los mayores, sintoniza en San Antón con la escucha que sacerdotes, psicólogos, trabajadores sociales y voluntarios ofrecen a las personas en situación de calle que frecuentan el templo



PRINCIPALES NOVEDADES DE LA CAMPAÑA DE LA RENTA 2016

La principal novedad de la campaña que comenzará el próximo 5 de abril para la presentación telemática y el 11 de mayo para la presencial, es la desaparición definitiva del programa Padre y la instauración de Renta WEB para todos los contribuyentes independientemente de la naturaleza de la renta a declarar.

Familias numerosas: modelos 121 y 122

El año pasado se introdujo la deducción de 1.200 euros para aquellos contribuyentes que tengan a una familia numerosa o tengan personas a cargo con discapacidad. Este año se aprueban los modelos 121 y 122. El modelo 121 se utilizará por primera vez y será para deducciones por familia numerosa o por personas con discapacidad a cargo cuando se comunique la cesión del derecho a la deducción por contribuyentes no obligados a presentar declaración.

En el caso del modelo 122 se presentará en el plazo establecido para la presentación de la declaración. Este modelo, de deducciones por familia numerosa, por personas con discapacidad a cargo o por ascendientes con dos hijos separado legalmente o sin vínculo matrimonial, en caso de regularización del derecho a la deducción por contribuyentes no obligados a presentar declaración.

Reducción de tipos y tramos

Al igual que en la renta 2015, desde el año pasado existe la nueva tarifa aplicable a la parte general de la base imponible, en la que se redujeron tanto el número de tramos (de siete a cinco) como los tipos marginales aplicables (que quedaron entre el 19% de mínimo y el 45% de máximo).

Menos tipos para el ahorro

También en el ejercicio 2016 se aplica una nueva tarifa impositiva del ahorro que igualmente supone una reducción de los tipos aplicables (19, 21 y 23%). Se elimina la distinción temporal de las ganancias o pérdidas.

Sobre la base del ahorro es importante resaltar la eliminación de la discriminación de las ganancias y pérdidas patrimoniales generadas con la transmisión de elementos patrimoniales en menos de un año frente a las generadas en más de un año, pasando todas ellas a formar parte de la base del ahorro.

Compensación de rendimientos del capital

Desde el ejercicio 2015 hay posibilidad de compensar los rendimientos del capital mobiliario, integrantes en la parte del ahorro de la base imponible, con las ganancias y pérdidas patrimoniales por transmisión de elementos patrimoniales, todo ello de forma paulatina y limitada (10% para 2015, 15% para 2016, 20% para 2017 y 25% para 2018 y siguientes).

SERVICIO A COLEGIADOS EN LA DECLARACIÓN DE LA RENTA 2017

Al igual que en años anteriores, la Comisión de Acción Social ofrece a los colegiados los servicios de Mariano García Rivas, miembro del Registro de Economistas Asesores Fiscales núm. 4.099, experto en temas fiscales, para realizar la Declaración sobre el Impuesto de la Renta de 2016. Se atenderán las consultas en los locales del Colegio, calle Fuencarral, 101, 3ª planta, los miércoles de 16 a 19 horas, a partir del 3 de mayo. Para concertar cita llamar al teléfono: 91 447 14 00, en horario de oficina, preguntando por Deli Díaz.

DOCUMENTOS NECESARIOS EN PRINCIPIO

- Declaraciones del año anterior (para nuevos declarantes en el Colegio).
- Certificado facilitado por la empresa de los pagos a la Seguridad Social, ingresos brutos y retenciones del trabajo (original).
- Certificado facilitado por las entidades financieras de los rendimientos y retenciones del capital mobiliario (original).
- Recibo contribución urbana (nuevo I.B.I.).
- En caso de pisos arrendados, comprobante de los gastos satisfechos por el arrendador.
- Justificante de los incrementos y disminuciones patrimoniales generados por enajenaciones en 2016.
- Justificante de los gastos personales deducibles (donativos, etc.).
- Justificante de los gastos deducibles realizados en 2016.
- Fotocopia del D.N.I. y del N.I.F. de todos los declarantes (para nuevos declarantes en el Colegio).

ELABORACIÓN DE DECLARACIONES: Simplificada: 70 € / Ordinaria: 100 €. No son necesarios los impresos.

CONSULTAS FISCALES GRATUITAS DURANTE TODO EL AÑO

PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 2017

GRAFOLOGÍA PARA DOCENTES

Fecha de celebración: Del 10 al 14 de julio de 2017, ambos incluidos.

Horario: De 9.00 a 13.30 h.

Objetivos de la actividad:

Dar a conocer a la comunidad educativa una serie de conocimientos útiles sobre Grafología para la práctica docente, basados en el conocimiento de sí mismos y de los alumnos con los que trabajan, así como en la corrección de ciertos hábitos escriturales y en la prevención de prácticas perniciosas.

Profesorado: Adoración García Martínez.

FILOSOFÍA Y COMPETENCIAS: ENSEÑAR FILOSOFÍA DESDE UN NUEVO MARCO CURRICULAR

Fecha de celebración: 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27 y 28 de abril.

Responsable de la actividad: Jesús Pichel Martín.

LITERATURA CLÁSICA: RAÍCES DE NUESTRA LITERATURA

Fecha de celebración: 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18 de mayo de 2017.

Profesorado: Elena Coelho.

SEVEN KEYS TO SUCCESSFUL LEARNING*

& HELPING LEARNERS TAKE RESPONSIBILITY FOR THEIR OWN LEARNING

Fecha de celebración: miércoles 19 y 26 de abril, miércoles 3, 10, 17, 24 y 31 de mayo de 2017.

Responsable de la actividad: M.^a Luisa Ariza Brigidano.

GAINING SELF-CONFIDENCE WHEN TEACHING IN ENGLISH*

Píldora formativa concentrada en mejorar las HABILIDADES comunicativas EN INGLÉS.

Fecha de celebración: 3 al 7 de julio de 2017.

Profesorado: Idoia Sáez Olabarria.

NEW PERSPECTIVES FOR TEACHING AND ASSESSMENT IN THE ENGLISH AND CLIL CLASSROOM*

Fecha de celebración: 18, 19, 25, 26 Y 30 de septiembre.

Responsable de la actividad: Carmen Sánchez Sánchez-Mármol y M.^a L. Ariza Brigidano.

AN AFFECTIVE APPROACH FOR MORE EFFECTIVE LEARNING* (THE ART OF GIVING FEEDBACK & DEALING WITH TUTORIALS).

Fecha de celebración: martes y jueves 24 y 26 de octubre, 2, 7, 14, 16 y 21 de noviembre de 2017 de 17:30 a 20:30.

Profesorado: Séamus O' Muirheartaigh. Formador de profesores. Coach profesional.

NEW ROLES OF EFL AND CONTENT TEACHERS WITHIN CLIL SECONDARY SETTINGS*

Fecha de celebración (por confirmar)

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Fecha de celebración: 24 y 25 de noviembre, 1, 2, 15 y 16 de diciembre de 2017.

Responsables de la actividad: D. Eduardo Soriano, D. Félix Navas y D. Fernando Carratalá.

LA LECTURA DE LAS EMOCIONES EN LA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR DE LAS HUMANIDADES: PINTURA, CINE Y LITERATURA

Fecha de celebración: 27 y 28 de octubre, 3, 4, 17 y 18 de noviembre de 2017.

LA LITERATURA COMO FUENTE DE PLACER ESTÉTICO

Fecha de celebración: 3 al 7 de julio de 2017.

Responsables de la actividad: D. Eduardo Soriano, D. Félix Navas y D. Fernando Carratalá.

LA REVOLUCIÓN RUSA 100 AÑOS DESPUÉS. ACTUALIZACIÓN HISTORIOGRÁFICA Y APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA ESO Y BACHILLERATO

Fecha de celebración: 18, 19; 25, 26, 30 de septiembre de 2017.

Profesorado: Dra. R. de la Torre. Dra. D. Jiménez Blanco.

DE LA LECTURA SIGNIFICATIVA AL TEXTO LITERARIO

Fecha de celebración: 26, 27, 28, 29 y 30 de septiembre; y 2 y 3 de octubre de 2017.

Responsables de la actividad: D. Eduardo Soriano, D. Félix Navas y D. Fernando Carratalá.

LA DIMENSIÓN PLURISIGNIFICATIVA DE LA LITERATURA

Fecha de celebración: 19, 20, 21, 22, 23, 25 y 26 de septiembre de 2017.

Responsables de la actividad: D. Eduardo Soriano, D. Félix Navas y D. Fernando Carratalá.

LAS MATEMÁTICAS DE LA EMPRESA Y SU PROYECCIÓN EN EL AULA

Fecha de celebración: del 18 al 22 de septiembre 2017.

Responsable de la actividad: Antonio Nevot Luna.

LAS MATEMÁTICAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU ENTORNO

Fecha de celebración: Del 25 al 29 de Septiembre de 2017.

Responsables de la actividad: Antonio Nevot Luna y David Usero.

FORMA, SIGNIFICACIÓN, FUNCIÓN Y VALOR ESTILÍSTICO DEL VERBO ESPAÑOL

Fecha de celebración: 26 de septiembre y 4, 5, 6, 7, 9 y 10 de octubre de 2017.

Responsables de la actividad: D. Eduardo Soriano, D. Félix Navas y D. Fernando Carratalá.

EL POTENCIAL DIDÁCTICO DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN GEOGRAFÍA. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO

Fecha de celebración: 18 (lunes), 20 (miércoles), 25 (lunes), 26 (martes) y 27 (miércoles) del mes de septiembre de 2017.

Responsable de la actividad: D. L. Alfonso Cruz Naími.

* (Son valederos para sexenios).



COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE
LA COMUNIDAD DE MADRID

Fuencarral, 101.3.º. 28004 Madrid
www.cdlmadrid.org | info@cdlmadrid.org
Tel.: 91 447 14 00