



# Debate sobre el futuro de la profesión docente

**ENCARTE DE PEDAGOGÍA**  
"La Pedagogía extramuros"

**Nueva web del Colegio**



**Colegio Oficial de Docentes**

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

**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  
Félix Navas  
Antonio Nevot  
Darío Pérez  
Roberto Salmerón  
Amador Sánchez  
Eva Teba

**Diseño y maquetación:**

OGR Comunicación.

**Imprime:**

Cromagraf Artes Gráficas, 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.

Colegio Oficial de Docentes.

C/ Fuencarral, 101. 3.º. 28004 Madrid

www.cdlnmadrid.org

info@cdlnmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

**PÁGINAS CENTRALES:**

**Texto íntegro del documento  
del Ministerio de Educación y  
Formación Profesional**

**“24 Propuestas de reforma  
para la mejora de la profesión  
docente”**

# Sumario

**EDITORIAL**

El Colegio, abierto al debate constructivo ..... 1

**COLABORACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,  
UNIVERSIDADES, CIENCIA Y PORTAVOCÍA**

El Programa Bilingüe español-inglés de la Comunidad de  
Madrid: una gran oportunidad de futuro en un contexto  
educativo público de calidad ..... 2

**ENTREVISTA**

Xavier Gisbert, Presidente de la Asociación Enseñanza  
Bilingüe ..... 5

**REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA**

Alegaciones de la Real Academia de la Historia al borrador de  
proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación  
y las enseñanzas mínimas de Bachillerato ..... 8

**NUEVA WEB DEL COLEGIO**

Tu Colegio Oficial disponible 24 horas ..... 10

**EXPOSICIÓN**

Stanley Kubrick. El desafío de Ícaro ..... 13

**ENCARTE DE PEDAGOGÍA**

La Pedagogía *extramuros*... Profesionales de la Pedagogía  
en ámbitos no escolares ..... 17

**ASESORÍA JURÍDICA Y FISCAL**

Algunas novedades en el IRPF para 2022.  
Los nuevos límites de los Planes de Previsión Social  
y el Bono Joven en arrendamientos ..... 37

**FIRMA INVITADA**

El volcán de La Palma ..... 39

**FIRMA INVITADA**

La erupción “urbana” de La Palma ..... 42

**NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD**

Colegio FEM Madrid ..... 46

**COLEGIADOS DE HONOR**

Clases de cine: Una oferta cultural y formativa promovida  
por la sección de Colegiados de Honor ..... 47

**BIBLIOTECA** ..... 48

**PREMIOS**

VIII Concurso de Micropoemas José García Nieto  
V Premio Trabajo Fin de Máster en Formación del Profesorado  
de Educación Secundaria, FP y Bachillerato y Enseñanza  
de Idiomas ..... 50

**DESTACAMOS**

El DLE se renueva. El español, una lengua en continua  
ebullición ..... 52



## EL COLEGIO, ABIERTO AL DEBATE CONSTRUCTIVO

A finales del pasado mes de enero, el Ministerio de Educación y Formación Profesional hizo público un "Documento para el debate", titulado "*24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*". Según nos comunica la Asesora de Información del Gabinete de la Ministra, "este diálogo inicialmente se celebrará con los órganos de participación ministeriales. Una vez concluido, en una segunda fase será sometido a exposición pública, sin que se sepa en este momento la fecha". Desde luego, el título no puede ser más esperanzador, porque se recogen palabras como "debate", "propuestas", "mejora" y "profesión docente"; aunque ya haya algún colectivo (por ejemplo, STEs-i) que hable de "decepción" ante las propuestas del documento citado.

Este Colegio Oficial de Docentes lleva años intentando poner de acuerdo a todas las partes sociales implicadas en la Educación, empezando por la clase política, para sacar adelante un verdadero "Pacto educativo" que termine con la inestabilidad que a la educación proporcionan los habituales cambios de gobierno. (A este respecto, ya publicamos en nuestro Boletín núm. 265, correspondiente a diciembre-2016 y enero 2017, un editorial titulado "En torno al pacto educativo" en el que afirmábamos que dicho pacto "es posible, positivo y necesario", pero manifestábamos nuestro escepticismo ante "los avatares de los cambios en las mayorías o coaliciones parlamentarias"; e insistíamos en que "es muy conveniente que los paradigmas que guíen los procesos de mejora de nuestro sistema educativo se sustraigan de las batallas ideológicas y políticas y se sitúen en el campo científico". Hasta ahora hemos predicado en el desierto.

Pero quizá, también ahora nos encontremos ante una ocasión irrepetible para lograr ese "pacto educativo", si realmente las autoridades ministeriales tienen el *deseo de escuchar* a los profesionales de la docencia y a sus instituciones, y la *intención de incorporar*, al margen de banderías políticas, el sentir mayoritario de una profesión socialmente maltratada. Y quizá también más de uno debiera releer el "Libro Blanco de la profesión docente", elaborado por el filósofo José Antonio Marina y sus colaboradores (que data de diciembre de 2015); o el trabajo firmado por Javier M. Valle y Jesús Manso titulado "Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida", libro con el que nuestro Colegio iniciaba la colección Profesión docente", y en la que venimos editando los Premios Trabajo Fin de Máster en Formación del Profesorado que anualmente convocamos.

Así pues, el Colegio ha estado siempre interesado y dispuesto a participar en cualquier debate serio que tenga por finalidad mejorar y dignificar la profesión docente y, en este sentido, desearíamos ser interlocutores directos del Ministerio para aportar nuestros puntos de vista en materia tan sensible como la que, por fin, se va a afrontar.

Tenemos la oportunidad de contribuir al fortalecimiento de la profesión docente; de defender la profesión y a sus profesionales, en su ámbito de competencias, y de acuerdo con el precepto constitucional que garantiza la libertad de cátedra; de asumir el liderazgo de la deontología profesional y la posible lucha contra el intrusismo; en definitiva, de hacer valer que, por ley, nos corresponde la representación exclusiva de la profesión. Y, por eso, desde la neutralidad institucional, y como un acto de servicio a la profesión, ponemos a disposición de nuestros colegiados un correo electrónico especial ([propuestasreformaprofesiondocente@cdlmadrid.org](mailto:propuestasreformaprofesiondocente@cdlmadrid.org)) para que nos hagan llegar cuantas sugerencias y propuestas consideren oportunas. Entre todos podemos lograr que la Educación en España ocupe un lugar de privilegio. Porque de ella depende nada menos que el bienestar social y la capacitación profesional de la ciudadanía.

Empezamos a trabajar ya mismo sobre las "24 propuestas ministeriales", con la ilusión en el convencimiento de que, esta vez sí, nuestra voz –la de los colegiados– será escuchada y tenida en cuenta.

# El Programa Bilingüe español-inglés de la Comunidad de Madrid: una gran oportunidad de futuro en un contexto educativo público de calidad

“Un idioma te coloca en un pasillo de por vida. Dos idiomas te abren todas las puertas de recorrido”

(Smith, 1992)

En el año 2004, la Comunidad de Madrid puso en marcha el Programa Bilingüe español-inglés, un modelo de educación bilingüe que permite a los alumnos madrileños no solo aprender inglés como lengua extranjera, sino también utilizarlo como lengua de instrucción para estudiar otras asignaturas a través del denominado enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE, sus siglas en castellano (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). La política lingüística educativa, el diseño curricular y el desarrollo de dicho enfoque en los colegios e institutos bilingües de la Comunidad de Madrid se basan en las premisas recomendadas por la Unión Europea en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas, desde la publicación del documento *White Paper on Education and Training* a mediados de los años 90 (Comisión Europea, 1995), hasta el documento *Strategic framework-Education & Training 2020* (Comisión Europea, 2015) que, entre otras cosas, establece la necesidad de desa-

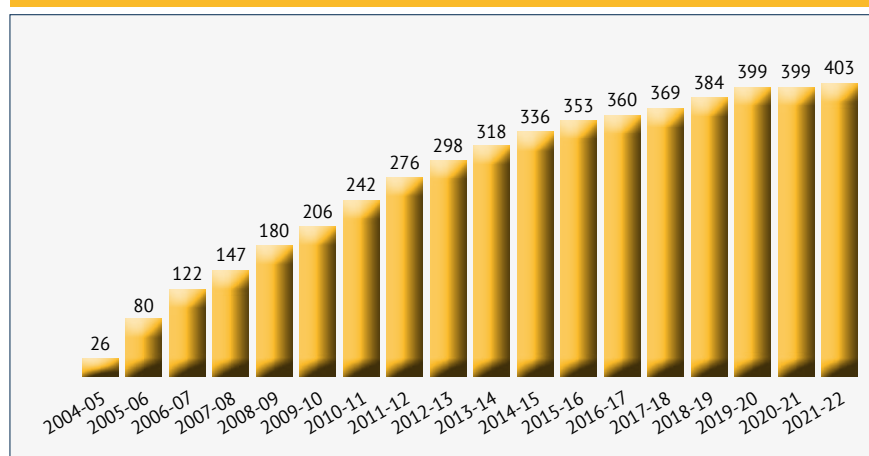
rollar la alfabetización y el pensamiento crítico mediante el aprendizaje de y en lenguas extranjeras. Dichas premisas son:

- la promoción de la diversidad lingüística, el plurilingüismo y la interculturalidad entre la ciudadanía europea;
- la mejora de la competencia en lenguas extranjeras;

- el fomento del aprendizaje de todas las lenguas;
- y la internacionalización de la educación.

Este proyecto, que en el caso de Madrid se implantó inicialmente en 26 co-

## COLEGIOS PÚBLICOS BILINGÜES







legios públicos, alcanza ya en Educación Primaria 403 colegios públicos en el curso 2021-2022.

En 2010, 32 institutos públicos iniciaron el Programa Bilingüe, y llegaron a ser 194 en el presente curso escolar.

El enfoque utilizado en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid, que ha sido adoptado por muchos sistemas educativos de todo el mundo, así como en la mayoría de las Comunidades Autónomas, viene avalado no solo por la experiencia obtenida tras los años de implantación progresiva y desarrollo, sino por la investigación sobre los resultados obtenidos por los alumnos, que ha demostrado que, mediante este enfoque, no solo mejoran su competencia en lengua extranjera, sino que el uso de la misma como medio de instrucción no afecta ni al aprendizaje de contenido ni al desarrollo de la primera lengua (Pérez Cañado, 2018; San Isidro & Lasagabaster, 2019).

La acogida y aceptación del programa por parte de los centros educativos, los profesores implicados y, sobre todo, los alumnos y sus familias, a lo largo de estos 17 años de recorrido, ha hecho del Programa Bilingüe de Madrid un caso único con unas señas de identidad fácilmente identificables que lo diferencian de los programas que existen en otras comunidades. Esto obedece a múltiples razones. La primera es la posibilidad de extender los espacios curriculares para la lengua extranjera, debido a la inexistencia de una lengua cooficial en la región.

La Comunidad de Madrid es una de las denominadas comunidades monolingües y, como tal, la política lingüística educativa diseñada e implementada



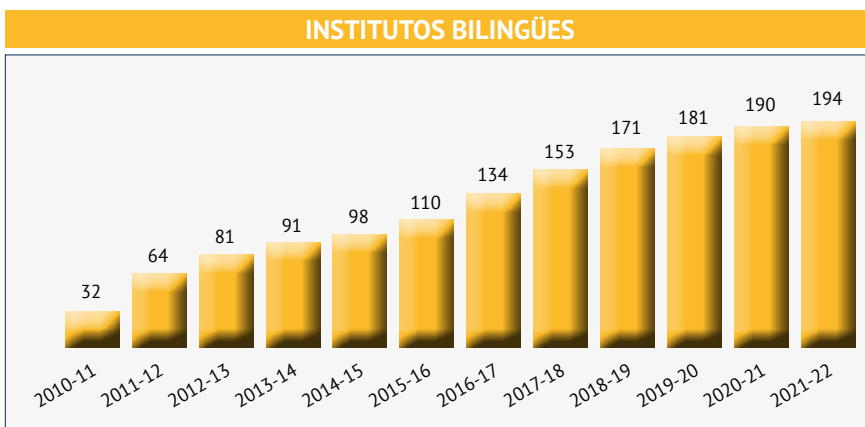
por el gobierno de la región, cuyo objetivo prioritario es el de dar un papel fundamental a las lenguas extranjeras en el currículo educativo para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa en las mismas, no supone ningún tipo de obstáculo para el normal desarrollo de otras lenguas de valor cultural, como podría percibirse por parte de algunos sectores en el caso de las regiones bilingües. Esto, junto con la existencia de un mayor espacio curricular para las lenguas extranjeras que la no existencia de otra lengua cooficial permite, y ha contribuido, sin duda, a una adopción generalizada del inglés no solo como lengua extranjera desde edades tempranas, sino también como lengua vehicular en la enseñanza y aprendizaje de otras áreas y materias. La política lingüística educativa de la Comunidad de Madrid podría definirse como la combinación de un aprendizaje temprano del inglés y una máxima exposición a dicha lengua extranjera en todas las etapas, lo cual responde a las recomendaciones de la Unión Europea, que pasan por que la ciudadanía desa-

rolle no solo la competencia comunicativa en su primera lengua, sino también en lenguas extranjeras.

Una segunda razón ha sido la meditada planificación e implantación del Programa de manera progresiva, así como su organización, comenzando, primero, en Educación Primaria en 2004, para luego dar continuidad en Educación Secundaria a partir del año 2010. La Comunidad de Madrid ha planificado desde el primer momento la formación del profesorado, las repercusiones económicas del Programa en términos de recursos humanos, el diseño de procedimientos de habilitación y acreditación del profesorado implicado al que se exige un nivel de competencia lingüística en inglés de C1, por lo tanto superior al que se exige en otras comunidades, y el seguimiento del programa a través de pruebas externas anuales para todo el alumnado, lo cual marca la diferencia en lo que respecta a cómo se organiza e implementa el Programa en otras Comunidades Autónomas.

Es importante destacar dos aspectos fundamentales en la organización de este Programa. En primer lugar, la posibilidad que tienen los centros educativos de la región de extender la enseñanza bilingüe al Bachillerato y, a partir del curso 2022-2023, se generalizará la implantación en la etapa de Educación Infantil.

Es necesario precisar que esta extensión del programa a edades más tempranas supone un nuevo desafío que responde al compromiso permanente del Ejecutivo autonómico de ofrecer a las familias madrileñas una educación de calidad, en la que el aprendizaje a



través de la lengua inglesa se afronta como un reto necesario de cara a las posteriores etapas educativas.

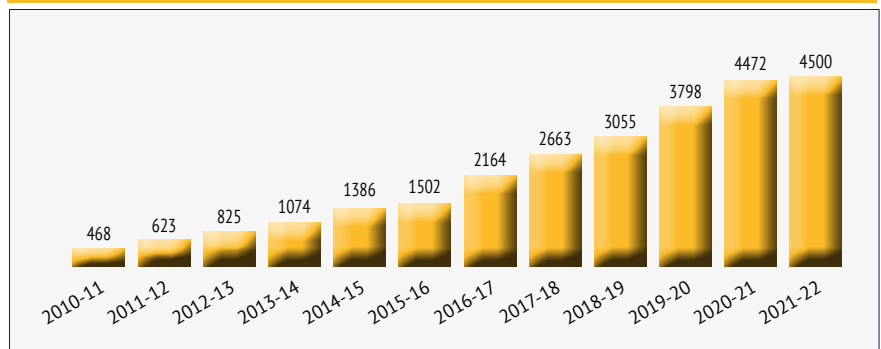
Era ya preciso y conveniente regularizar y homogeneizar la oferta mínima de enseñanza en lengua inglesa ofrecida en los centros integrantes del programa en la etapa 3-6 años, de tal forma que todos los alumnos de esta etapa puedan aprovechar al máximo la capacidad que poseen para el aprendizaje de las lenguas en sus primeros años de vida. Cada vez con más rotundidad, estudios nacionales e internacionales indican que la exposición temprana a una segunda lengua es una tendencia cada vez más extendida y cobra cada vez más relevancia, tanto por el potencial de aprendizaje de la segunda lengua en sí, como por el desarrollo de destrezas, competencias y capacidades cognitivas que este modelo de aprendizaje permite desarrollar (Diario; Genesee; Ferjan & Kuhl).

Por otra parte, volviendo a la Enseñanza Secundaria, es importante destacar que la doble vía establecida (vía Programa y vía Sección Bilingüe) garantiza la adaptación al sistema de los alumnos que proceden de colegios no bilingües, además de la adecuada atención a la diversidad para todos los alumnos.

Asimismo, conviene recordar que, a pesar de muchas de las críticas caren-tes de fundamentación científica que aparecen en la prensa y que obedecen a una politización injusta sobre este enfoque de enseñanza, ningún centro público de la Comunidad de Madrid ha abandonado el Programa Bilingüe durante los 17 años de implementación del mismo. Esto, indudablemente, obedece al carácter voluntario de la participación en el Programa por parte de los centros educativos que, en sus solicitudes de participación, deben manifestar no solo su compromiso, sino también el compromiso de los docentes implicados y la aceptación mayoritaria de las familias. Esta es la tercera razón del buen funcionamiento del Programa, así como de su acogida y apoyo en la región.

La cuarta razón, y no menos importante para el éxito del Programa ha sido, sin duda, el compromiso del gobierno de la región y, sobre todo, la inversión, que

### PROFESORES CON HABILITACIÓN LINGÜÍSTICA



ha hecho posible dotar al Programa Bilingüe de un nivel de calidad que lo ha convertido en referente, tanto a nivel nacional como internacional. Entre los ámbitos de inversión destacaría los siguientes:

- los complementos de productividad para los profesores implicados;
- en formación específica, que se desarrolla a través de un plan de formación para dichos profesores;
- en los procedimientos de habilitación, acreditación, pruebas de evaluación externas, y publicaciones;
- la incorporación de auxiliares de conversación a los centros, cuyo número supera los 2700 en el presente curso escolar, y es Madrid la Comunidad Autónoma con el mayor número en el conjunto de España.
- formación específica para el colectivo de auxiliares orientada a un mejor conocimiento del sistema educativo madrileño, al dominio de técnicas de aula y metodologías básicas y a un mejor entendimiento de su rol dentro del proyecto.

La Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de la Comunidad de Madrid, que ha tenido en cuenta todas las directrices de la Unión Europea, la experiencia previa en diferentes contextos y la investigación existente para diseñar un Programa Bilingüe adaptado al contexto madrileño con todas las garantías de calidad, seguirá trabajando e invirtiendo para poner en marcha todas las mejoras necesarias para seguir garantizando la adaptación de este programa de éxito a los nuevos retos y a la evolución del contexto educativo y de las demandas sociales y laborales a la que nuestros alumnos deberán enfrentarse. Continuaremos, por tanto, dando respuesta a las necesidades reales de los centros educativos, promoviendo la innovación, dotando de equidad al sistema educativo madrileño, y mejorando no solo las destrezas cognitivas y lingüísticas de los alumnos, sino también sus oportunidades académicas y profesionales. ■

**Mercedes Marín**

Directora General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

## Referencias

- Diario Oficial de la Unión Europea. (2019). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global enseñanza y el aprendizaje de idiomas. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN).
- Ferjan Ramírez, N. & Kuhl, P. (2017). Bilingual Baby: Foreign Language Intervention in Madrid's Infant Education Centers. *Mind, Brain and Education*. 11 (3), 133-43.
- Genesee, F. (1989). Early Bilingual Development: One Language or Two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.
- Pérez Cañado M. L. (2018). The Evolution of Bilingual Education in Monolingual Contexts: An Andalusian Case Study. In P. Romanowski, and M. Jedynak (eds), *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education* (pp. 207-241). Multilingual Education, vol 26. Springer, Cham.
- San Isidro, X. & Lasagabaster, D. (2019). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research* 23 (5), 584-602. DOI 10.1177/1362168817754103.
- Smith, F. (1992). *To Think: In Language, Learning and Education*. Routledge.

# ENTREVISTA XAVIER GISBERT

PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN ENSEÑANZA BILINGÜE

## “Las críticas a la enseñanza bilingüe tienen un objetivo político y no educativo”

**E**l programa de enseñanza bilingüe cumple quince años en la Comunidad de Madrid. Es tiempo de evaluar sus resul-

tados. Ese ha sido el objetivo del estudio elaborado por la Asociación Enseñanza Bilingüe -[www.ebspain.es](http://www.ebspain.es)- que preside Xavier Gisbert. Partiendo de los datos del informe PISA 2018, el trabajo demuestra que el modelo no produce ningún efecto negativo en los resultados académicos de las materias que se imparten en inglés.

**A finales del pasado año ustedes presentaron este informe que, de alguna manera, viene a clarificar algunas dudas sobre la aplicación del programa de enseñanza bilingüe en España y en concreto en la Comunidad de Madrid. ¿Qué se ha pretendido con este trabajo?**

La enseñanza bilingüe viene siendo objeto de críticas por parte de un sector determinado que, sin querer entender que la enseñanza bilingüe no tiene ideología, centra sus ataques en la Comunidad de Madrid. Todas las Comunidades Autónomas,

independientemente del partido político que las gobierne, han desarrollado y mantienen programas de enseñanza bilingüe por lo que, de tener algún sentido, la crítica debería dirigirse por igual a todas las administraciones educativas. Esto demuestra que el objetivo que persiguen no es educativo sino político. Además, la mayoría de esas críticas, sin ninguna evidencia ni base científica, buscan confundir a las familias.

Conscientes de las ventajas que supone la enseñanza bilingüe para los alumnos que la cursan, desde la Asociación Enseñanza Bilingüe hemos querido realizar el estudio más serio y riguroso posible, utilizando todos los datos disponibles, no para demostrar sus beneficios -que son evidentes- sino para analizar si la enseñanza bilingüe produce algún efecto negativo en los resultados académicos de las materias impartidas en inglés.

**Son más de quince años de aplicación en la Comunidad de Madrid. ¿Diría que, en líneas generales, ha sido una buena apuesta?**

La enseñanza bilingüe, junto con la tecnología, ha sido la mayor innovación que se ha realizado en el sistema educativo en este siglo. Ha sido por lo tanto la mejor apuesta que se podía hacer y hay que reconocer a los responsables políticos que la pusieron en marcha, en todas las comunidades, su visión de futuro y su deseo de mejorar la educación. Es de los pocos programas que se ha implementado pensando más en la formación de nuestros jóvenes y en su futuro, que en una rentabilidad política a corto plazo ya que su total implantación ha requerido varias legislaturas.

**Sin embargo, hay voces que rechazan el modelo por considerar que está afectando al rendimiento de los alumnos. ¿Son voces justificadas? ¿Qué nos dice este informe al respecto?**

Desde el primer año de implantación del programa, las críticas, infundadas en su mayoría, han sido las mismas. Una de ellas es que la enseñanza de contenidos en una lengua no materna afecta





al rendimiento de los alumnos. Por un lado, Madrid es la única comunidad autónoma que realiza alguna evaluación. Examina a todos sus alumnos durante y al final de cada etapa educativa, lo que le permite disponer de datos objetivos sobre los niveles de competencia lingüística que van alcanzando a lo largo de su escolaridad. Estos datos confirman los buenos resultados del programa.

Por otro lado, en el estudio *La enseñanza bilingüe en España y sus efectos en los resultados académicos. Una aproximación a PISA 2018. El caso de la comunidad de Madrid*<sup>1</sup>, el análisis de todos los datos disponibles y concretamente los de PISA 2018 permite afirmar que *la enseñanza bilingüe no produce ningún efecto negativo en los resultados académicos de las materias que se imparten en inglés* y por supuesto no tiene ninguna relación con los malos resultados obtenidos en PISA 2018.

**Ustedes recurren a datos de PISA 2018. ¿No disponemos de otros análisis en España que nos digan realmente cómo es nuestra situación? ¿Qué estudios estamos elaborando en España para conocer y evaluar los resultados de este modelo?**

Por razones ideológicas, el sistema educativo español huye de la evaluación. A excepción de Madrid, ninguna otra Comunidad realiza evaluaciones de su programa de enseñanza bilingüe. Por lo tanto, los datos son casi inexistentes. El único referente que tenemos es PISA, una evaluación internacional de las competencias de los alumnos de 15 años en lengua, matemáticas y ciencias que se realiza cada tres años. Hubiera sido estupendo disponer de datos de las 17 autonomías que participan en PISA y que pagan para ampliar su muestra, pero la Comunidad de Madrid es la única que identifica los centros bilingües de los centros no bilingües.

Aun así, los datos de la Comunidad de Madrid, aunque útiles, son limitados porque, aunque identifica los centros bilingües de los no bilingües, no permite separar a los alumnos que cursan el programa de enseñanza bilingüe, que son los alumnos de la "sección", de los alumnos matriculados en el "programa", que solo cursan un programa complementario con exposición limitada a la lengua meta. El estudio realizado es por lo tanto el primero que se realiza con todos los datos disponibles.

**Los detractores de la enseñanza bilingüe en la escuela ponen el énfasis en el aprendizaje del castellano, en otras palabras, consideran que aprender en**



**inglés perjudica el buen uso de nuestra lengua. ¿Hay datos que demuestren esta afirmación? ¿Y en otras materias como Matemáticas o Ciencias?**

Los detractores de la enseñanza bilingüe, o mejor dicho del programa de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid, persiguen objetivos ideológicos, no educativos. Aparentemente su deseo es el de destruir lo que funciona, evitar la excelencia y generalizar la mediocridad. Evidentemente no hay datos que demuestren sus afirmaciones. Aprender contenidos en inglés no perjudica el buen uso de nuestra lengua, como no perjudica a las materias que se imparten en esa lengua. Sus absurdos planteamientos los lleva a contradecirse constantemente. Pretenden hacer creer por un lado que la enseñanza bilingüe es elitista y que segrega, y al mismo tiempo que los que la cursan se ven perjudicados porque, al recibir enseñanzas en otra lengua, no aprenden. ¿Cómo hacerles caso?

### UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA

**En Madrid el programa se ha extendido considerablemente en los últimos años. ¿Qué supone para los alumnos con menos posibilidades económicas y sin posibilidades de poder ir a una academia privada el poder aprender en inglés?**

Una de las grandes ventajas de la enseñanza bilingüe es que es inclusiva.

La enseñanza bilingüe en España y sus efectos en los resultados académicos. Una aproximación a PISA 2018. El caso de la Comunidad de Madrid



Se dirige a todos los alumnos, independientemente de su origen socioeconómico. Por lo tanto, alcanza igual a los alumnos favorecidos como a los desfavorecidos. En el sistema educativo español, al menos en las comunidades monolingües, el aprendizaje de la lengua materna está garantizado y la enseñanza bilingüe permite a nuestros alumnos adquirir elevados niveles de competencia lingüística en una lengua extranjera, dotándoles así del dominio de las dos lenguas más importantes y de mayor relevancia internacional del mundo.

**Para poner en marcha este programa, que ya llega a un millón y medio de alumnos y a más de 4000 centros, se han necesitado muchos recursos. Pero ¿han sido suficientes?**

La dotación de recursos ha sido muy desigual en las distintas Comunidades Autónomas e incluso donde son abundantes, no siempre están optimizados. En numerosas ocasiones, el crecimiento descontrolado de centros no ha ido acompañado de los recursos necesari-





rios. La formación del profesorado ha sido y es, en general, insuficiente, como reconocen los propios docentes en el estudio *La Enseñanza Bilingüe en España. Datos para el análisis. 2021*<sup>1</sup>. El programa de auxiliares de conversación no siempre asegura una

adecuada presencia de este recurso. Creo que, aunque los recursos siempre parecen insuficientes, las administraciones educativas deben asegurar los medios necesarios y alinearlos con el desarrollo de los programas para darles estabilidad.

En general el éxito de los programas bilingües se debe a la demanda de los padres deseosos de una buena educación para sus hijos con valor añadido y sobre todo al trabajo de miles de maestros y profesores que se esfuerzan cada día para ofrecer a sus alumnos la mejor formación posible.

**¿Cree que los profesores, los madrileños en concreto, han contado con los medios necesarios para afrontar el reto de impartir sus clases en inglés? ¿Cómo valoraría la situación y la respuesta del colectivo?**

Sin miedo a equivocarme puedo asegurar que, al menos durante los primeros años de implantación del programa, se hicieron todos los esfuerzos para que los profesores madrileños contaran, no solo con los medios necesarios, sino con un gran apoyo por parte de la administración.

Con respecto a la evolución del programa de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid, por la información de que se dispone, lleva cerca de una década perdiendo fuelle. Durante ese período se ha relajado el programa, se ha reducido el número de asesores, se han reducido los niveles de exigencia, se ha reducido el número de evaluaciones, se ha reducido la formación del profesorado. Curiosamente se incrementa cada año el número de auxiliares, aunque sin asegurar su máximo aprovechamiento.

A pesar de que la mayoría de los profesores mantienen el máximo nivel de calidad posible, es evidente que muchos van perdiendo motivación, porque ven que lo que debe ser un trabajo en equipo no cuenta con la adecuada implicación de todos sus miembros.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid debería asumir de



nuevo el liderazgo del programa, rectificar los errores cometidos, olvidar nuevas aventuras que aportan poco y pervierten el modelo, optimizar todos los recursos y motivar a su profesorado que ha demostrado con creces capacidad, dedicación y entrega.

## LA LOMLOE

**Hablemos del futuro. ¿Cómo debería diseñarse y adaptarse el programa de enseñanza bilingüe para los próximos años en el contexto de una ley como la que se avecina?**

La enseñanza bilingüe es posiblemente el mejor ejemplo de “especialización curricular” y, sin embargo, la última ley educativa elimina este concepto. Eso significa que el sistema educativo seguirá funcionando a pesar y en contra de la ley recientemente aprobada.

El Ministerio de Educación ha sido la última administración en poner en marcha su programa de enseñanza bilingüe en su territorio de gestión –Ceuta y Melilla– y no parece que le esté prestando mucho interés, por lo que todo indica que se autoexcluye para liderar cualquier proyecto de mejora de la enseñanza bilingüe.

La responsabilidad recae por lo tanto en las Comunidades Autónomas que deberían poner en marcha mecanismos

**“El programa de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid, por la información de que se dispone, lleva cerca de dos décadas perdiendo fuelle”**

de coordinación para diseñar un modelo que ofrezca a todos los alumnos enseñanzas similares y de la máxima calidad.

## ¿Qué dificulta el avance?

El crecimiento descontrolado de muchos programas, la disminución de recursos, la falta o la disminución de exigencia de adecuados niveles lingüísticos de los profesores, la falta de objetivos lingüísticos a alcanzar por los alumnos, la deficiente utilización de los auxiliares de conversación o la ausencia de evaluaciones, entre otros, son factores que, sumados a las críticas que cuentan con el apoyo de determinados medios de comunicación, dificultan la mejora. Tanto las críticas como la gestión de los programas tienen un fuerte componente ideológico y político y lo que la enseñanza bilingüe necesita es que cualquier decisión que le afecte sea exclusivamente educativa. Todas las administraciones tienen ante sí un gran reto y es necesario dejar de vivir de las rentas y trabajar seriamente en la mejora de la calidad de los programas de enseñanza bilingüe. Los elementos clave sobre los que hay que incidir, además de sobre el diseño del programa bilingüe, son la formación del profesorado, la adecuación de los recursos, el seguimiento de los programas y la evaluación. ■

<sup>1</sup> [www.ebspain.es/index.php/articulos/publicaciones](http://www.ebspain.es/index.php/articulos/publicaciones)

<sup>2</sup> [www.ebspain.es/index.php/observatorio-eb-2](http://www.ebspain.es/index.php/observatorio-eb-2)

AURORA CAMPUZANO

Preocupados por la falta de evaluaciones, de información y de transparencia, desde la Asociación Enseñanza Bilingüe –asociación sin ánimo de lucro– se puso en marcha el proyecto ENEBE (Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España) en el que participan expertos de 25 universidades españolas. A pesar de la falta de recursos y de la pandemia, gracias al trabajo desinteresado de grandes expertos, el proyecto se halla en fase de finalización de la prueba piloto.



# ALEGACIONES DE LA REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA AL BORRADOR DE PROYECTO DE REAL DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN Y LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL BACHILLERATO

La Real Academia de la Historia ha participado en el trámite de audiencia e información pública establecido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre uno de sus proyectos normativos en fase de tramitación: el “Proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato”.

A través del formulario habilitado por el Ministerio en su página web, la Real Academia de la Historia ha presentado sus aportaciones dentro del plazo para el debate público que finalizaba el 29 de diciembre de 2021. La Real Academia de la Historia cumple de este modo con uno de sus cometidos estatutarios haciendo llegar al Ministerio, con el respeto y la lealtad institucional debidas y por el conducto reglamentario, sus consideraciones sobre la enseñanza de la materia “Historia de España” con ánimo constructivo para que puedan ser tomadas en consideración y, en su caso, aplicadas e incorporadas en el texto legal final.

Estas alegaciones ocupan dieciséis páginas, divididas en seis epígrafes y referidas a estos tres puntos del proyecto de Real Decreto: “Historia de España”, “Historia del Arte” y “Horario”.

Se publican a continuación las líneas principales de las alegaciones por parte de la Academia.

**A**bierto por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional a trámite de audiencia el borrador de Proyecto de Real Decreto aludido, la Real Academia de la Historia, cumpliendo su cometido estatutario y con el respeto y la lealtad institucional debidas, ha hecho llegar a las autoridades sus reflexiones sobre la enseñanza de la materia “Historia de España”, cuyas líneas principales se resumen a continuación.

## **I. Importancia del valor formativo de la Historia**

La Historia desempeña una labor crítica fundamental respecto a otras formas de conocimiento y, desde un punto de vista práctico, contribuye a la explicación diacrónica de la génesis, estructura y evolución de las sociedades, proporciona un sentido crítico de la identidad de los individuos y de los grupos humanos y promueve la comprensión de las tradiciones y legados culturales



que conforman las sociedades actuales.

La enseñanza de la Historia es una herramienta imprescindible para incrementar la dignidad y libertad intelectual de las personas, no la única evidentemente, pero sí la que estructura a todas las demás. Todos los conocimientos filosóficos, literarios, artísticos, musicales, antropológicos, jurídicos, científicos y culturales han tenido y tienen un desarrollo histórico; luego la enseñanza de la Historia ha de ser el tronco de la troncalidad en los saberes culturales, sociales y científicos.

Como disciplina humanística que es, afronta su deber de descubrir la verdad sobre el pasado de las sociedades humanas en sus diversas épocas, siempre mediante investigaciones sometidas a comprobación empírica y razonamiento demostrativo, siempre contextualizando las circunstancias de tiempo y espacio de los fenómenos analizados, y siempre afrontando los riesgos derivados de la falsedad inventada, del mito utópico ensoñador o del presentismo anacrónico y simplificador.

## II. Objeciones al presentismo y la excesiva contemporaneidad

Hay un exceso de presentismo y de exclusiva atención a la más reciente etapa de la historia contemporánea en la determinación del programa de “saberes básicos”. Este sesgo presentista produce planteamientos explicativos que privan a los estudiantes de la necesaria visión diacrónica que caracteriza la perspectiva histórica integrada.

La priorización de la historia contemporánea sobre la historia de épocas anteriores no concede espacio y relevancia a los procesos históricos previos a la “Contemporaneidad”. Sin esos sustratos es muy difícil entender la mayor parte de las líneas de evolución histórica “contemporánea”.

## III. Objeciones a la reducción de contenidos históricos y sobrerrepresentación de contenidos sociológicos, politológicos y económicos

Se aplican “vectores” dependientes de presupuestos sociológicos en los “saberes básicos” que se proponen en el anteproyecto y que quedan agrupados en tres bloques de los que solamente uno es de competencia historiográfica, el denominado: “Sociedades en el Tiempo”. Los otros dos “Retos del mundo actual” y “Compromiso Cívico” son de contenido sociológico o directamente político; contenidos que, en todo caso, se abordan en las materias de Geografía, Economía y Ética o deberían formar parte de una asignatura diferente. Una asignatura de Historia de España tiene contenidos suficientes para completar un programa sin que sus horas lectivas deban ocuparse en esas otras materias, válidas en cuanto tales, pero no intrínsecas a la misma.

Los contenidos sociológicos, politológicos, o de especialización económica pivotan sobre los históricos y deben ser, por tanto, posteriores. Sin definidores precisos de los contenidos en las secciones que se incluyen, es imposible



discernir si la materia es histórica o ético-proyectiva.

## IV. Otros aspectos sujetos a mejora y perfeccionamiento

**Tratamiento indiferenciado entre Historia y Memoria:** Es preciso que el proyecto diferencie claramente entre Historia como disciplina científica que busca el conocimiento objetivo y general del pasado y que está dotada de los instrumentos adecuados y específicos para tal fin, y Memoria, que es una apreciación o evocación inherentemente subjetiva, parcial y cambiante.

**Historia de España e Historia del Mundo:** Resulta básico el conocimiento de otras realidades vinculadas a la historia de España (América, África, Pacífico), pues existieron interacciones con esos mundos durante varios siglos. Una lógica priorización de Europa y el Mediterráneo, de Occidente y del Mundo hispánico, no debería impedir que los alumnos de Bachillerato tengan alguna idea del desarrollo histórico del Mundo árabe, del Subcontinente Indio, el Asia Central y los territorios del Asia extrema (China, Japón e Indochina, en lo fundamental).

**Historia del Arte:** La Historia del arte se define como materia optativa y solo en la modalidad de Humanidades y ciencias sociales. Su concepción es, asimismo, presentista con referencia a movimientos culturales y artísticos de los siglos XIX-XXI. Su impostación es obsoleta, partiendo de la exclusión de conceptos como imagen, visión o percepción, al margen de criterios actuales de antropología histórica, cultura visual como memoria visual-cultural individual y colectiva; y está ausente un análisis del concepto de mirada histórica y la participación en ella de otros sentidos.

## V. Propuesta de programa

La Academia de la Historia ha propuesto un programa alternativo en el que el estudio de las “Sociedades en el tiempo” constituya la parte fundamental y medular de los “saberes básicos” de la asignatura.

Para ello, ha evidenciado las reiteraciones innecesarias en que incurren los apartados “Retos del mundo actual” y “Compromiso Cívico” y ha tratado de optimizar el tiempo y los objetivos de un programa centrado en los hechos históricos.

## VI. Demanda de un mayor peso de la Historia en el horario

En el horario que se encuentra en vigor, la dedicación en horas a la asignatura de Historia es ya muy restrictiva (87,5 horas), pero la reducción propuesta (70 horas) cuando materias afines tienen hasta 210, arroja un resultado absolutamente insuficiente para cumplir el papel formativo reconocidamente esencial para una ciudadanía crítica y reflexiva. La materia debería seguir teniendo al menos el mismo peso horario que ha tenido hasta el presente y sin variación, lo que permitiría cumplir sus objetivos docentes, conseguir sus competencias formativas y asegurar los saberes mínimos establecidos como deseables y realizables. ■



# Tu Colegio Oficial disponible 24 horas

Nueva página web para la comunicación y gestión de sus servicios

AMADOR SÁNCHEZ



En el mes de enero de 2022, el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, "Colegio Profesional de Docentes y Profesionales de las Humanidades", ha puesto en funcionamiento una nueva página web: <https://cdlmadrid.org/>. Esta web cuenta con nuevas secciones y desarrollos informáticos que dotan a los colegiados de más información y de una mayor y más cómoda accesibilidad a los servicios de su colegio profesional.

El Colegio Oficial de Docentes, consciente de que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han hecho imprescindibles en nuestros días, ha desarrollado un nuevo Sistema de Comunicación, que tiene por objeto mejorar la información y la comunicación, así como facilitar la relación de los colegiados y centros educativos con su colegio profesional. Al mismo tiempo, pretende agilizar su gestión administrativa habitual y las gestiones de los colegiados y otros usuarios de las actividades y servicios que ofrece la corporación.

La web es el principal elemento del sistema de comunicación de la institución, que cuenta, además, con el Boletín, una *newsletter*, una plataforma de información telemática denominada "Canal Comunica", una oficina virtual, dos aulas virtuales, y cinco redes sociales. La web, además de su contenido específico, aglutina el acceso a todos estos medios de comunicación, gestión y participación.

## contenido

El menú principal de la nueva página web se organiza en las siguientes pestañas:



En cada una de estas pestañas se puede encontrar información en diversos soportes, así como formularios interactivos para la gestión por internet de los servicios y actividades habituales del Colegio. En la página Inicio se encuentran, entre otros contenidos, la agenda del Colegio y varios elementos destacados con iconos que son a la vez enlaces a páginas con el contenido específico que en cada caso corresponda. Destacamos a continuación algunos de los contenidos incluidos en la web.



# secciones profesionales

Las secciones profesionales disponen de un amplio espacio en la web, al que se puede acceder desde varias pestañas.

Ya en carrusel de imágenes que se incluye en el Inicio se encuentra una imagen que funciona como enlace a las diferentes secciones. Cada sección cuenta con un espacio a su disposición donde puede ubicar, gratuitamente, materiales de cursos, comunicados y otros documentos específicos en diferentes soportes.



# servicios web



Ahora, los servicios como la búsqueda de empleo, inscripción en cursos de formación, modificación de datos, inscripción en las actividades, y un largo etc., pueden realizarse íntegramente *online*; otros temas, como la información sobre actos colegiales, conferencias, concursos y gestiones como el abono de cuotas, declaración profesional docente, inscripción en registros de peritos judiciales, modificación y actualización de datos personales y bancarios se están tramitando ya íntegramente por internet.



# aulas virtuales

<https://udm.cdlmadrid.org/> y <https://aulavirtual.cdlmadrid.org/> El Colegio, a través de los enlaces anteriores, ofrece a sus colegiados dos aulas virtuales: una dedicada a las actividades de formación y otra para la Universidad de Mayores que organiza el Colegio. Una de las funciones más frecuentes realizadas desde las Aulas virtuales es facilitar intercambio de información y documentación entre los ponentes que imparten los cursos y los asistentes a los mismos. La documentación de los cursos no se entrega en papel, sino que cada asistente accede al Aula Virtual correspondiente y la descarga utilizando una contraseña proporcionada por el Colegio.

# formación

En la pestaña Formación se incluye un índice completo con información sobre los diferentes planes y programas de formación, ofrecidos por el propio Colegio, bien directamente o mediante convenio con otras instituciones. También se han integrado los procedimientos telemáticos y los procesos necesarios para la inscripción en los cursos y actividades, y el pago, en su caso, del coste de los mismos. El primer apartado del índice se destina a las actividades que tienen "Abierto el plazo de inscripción" en la fecha de la consulta.

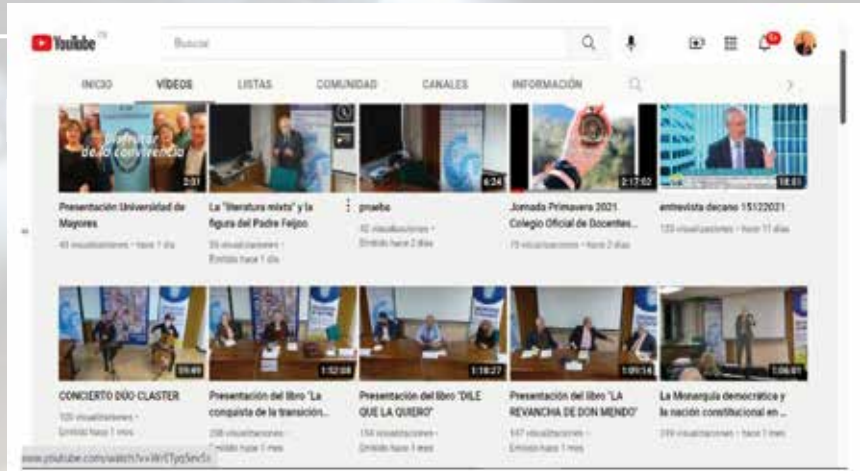




# comunicación

La pestaña Comunicación se organiza en torno al siguiente índice:

- › Comunicados de prensa.
- › Noticias Colegiales.
- › Otras noticias.
- › Publicaciones.
- › Editoriales.
- › Canal TV.
- › Entrevistas.
- › Documentos de interés.



En la ilustración observamos una imagen del canal TV visto desde YouTube.

## Oficina virtual

# oficina virtual

Merece especial mención la OFICINA VIRTUAL <https://oficinavirtual.cdlmadrid.org>, donde centros y colegiados pueden realizar por internet la práctica totalidad de trámites y gestiones habituales con el Colegio. En este sitio web se puede encontrar una zona pública abierta, donde es posible tramitar la suscripción en cursos y el alta como nuevo colegiado. También se puede encontrar un área exclusiva para colegiados a la que se accede con un usuario y contraseña.

A modo de ejemplos destacamos los siguientes trámites para colegiados:  
 Búsqueda de Empleo / Consulta de ofertas para colegiados / Declaración Profesional Docente / Registro de Tasadores de Arte y Antigüedades / Perito Judicial / Inscripción en Cursos / Traslado de Expediente/ Pago de cuotas / Certificaciones / Modificación de datos personales y/o bancarios / Solicitud de correo electrónico / Buzón de sugerencias.



# redes sociales

El Colegio está presente también en las siguientes Redes Sociales, donde se puede encontrar información y participar.

- 1.- FACEBOOK:  
<https://www.facebook.com/ColegioOficialdeDocentes/>
- 2.- TWITTER:  
[https://twitter.com/cdl\\_Madrid](https://twitter.com/cdl_Madrid)
- 3.- LINKEDIN:  
<https://es.linkedin.com/in/colegioprofesionaleducacion>
- 4.- YOUTUBE:  
<https://www.youtube.com/c/ColegioOficialDoctoresyLicenciados/videos>
- 5.- INSTAGRAM  
[https://www.instagram.com/cdl\\_madrid/](https://www.instagram.com/cdl_madrid/)

# actualización de datos personales de los colegiados

En varios sitios de la nueva web se puede encontrar un icono con la inscripción "Actualiza tus datos AQUÍ". Este botón sirve de enlace a un formulario, mediante el cual se puede notificar, cualquier cambio en los datos que existen en el archivo del Colegio. Tener los datos actualizados facilitará las gestiones, las comunicaciones, como la recepción del Boletín del Colegio, por ejemplo.

También puede actualizar sus datos enviando el siguiente formulario a través del correo a: [info@cdlmadrid.org](mailto:info@cdlmadrid.org)



Apellidos: .....	Nombre: .....
DNI: .....	N.º de Colegiado: .....
IBAN: .....	Teléfono: .....
Correo electrónico: .....	





Stanley Kubrick

# STANLEY KUBRICK

## EL DESAFÍO DE ÍCARO

RAFAEL GARCÍA ALONSO. Universidad Complutense de Madrid

Desde hace años, la empresa *Sold Out*, promueve entretenimiento mediante exposiciones dedicadas a figuras o fenómenos conocidos por el gran público como David Bowie, Juego de Tronos, Harry Potter, Jurassic World o Banksy. Tras su paso, entre otras ciudades, por Los Ángeles, San Francisco, Copenhague, Amsterdam o Londres llega a Madrid una atractiva muestra centrada en la figura de Stanley Kubrick (Nueva York, 1928 - Childwickbury, 1999). Uno de los aspectos sociológicos que llama la atención es que la media de edad de los espectadores parece situarse entre los 25 y los 40 años; mucho más joven que la habitual en los museos y centros de arte habituales. El mismo grupo de edad del público asistente al ciclo de cine complementario. Un segundo dato relevante es que la muestra tiene lugar en la prestigiosa entidad cultural madrileña *Círculo de Bellas Artes*, próxima a la emblemática plaza de Cibeles. Finalmente, no nos parece baladí que el diseño expositivo permita un recorrido en el que hay algunos guiños –como atravesar un pasillo que semeja al de una nave de *2001: una odisea en el espacio*– a las discutibles y actualmente de moda exposiciones “inmersivas”. Todos estos factores apuntan a que la figura de Kubrick ha logrado consolidarse, veintidós años después de su muerte, como la de un clásico capaz de atraer tanto a la concurrencia “de masas” como a la “de culto”. Algo que sin duda agradaría a un autor que pretendía realizar una producción artística sofisticada al tiempo que tener éxito comercial. El cine, tenía muy claro el autor, es una industria que se juega el pellejo no sólo ante críticos y especialistas sino también ante el público corriente.

### LA VIDA COMO LUCHA

En la actualidad, los gimnasios de boxeo han despuntado como forma de entrenamiento físico y psíquico que, en algún caso, se anuncian recordándonos que la vida es una lucha –*Life is a Fight*, en el acomplejado autocolonialismo simbólico imperante. Según Max Weber (1864-1920), la *lucha* es una forma de relación social en que cada parte intentar imponer su propia voluntad pese a la oposición de la otra. Sus concreciones pueden ser gradualmente diferentes. En la cinematografía de Kubrick se dan de forma complementaria muchas de ellas. Como ejemplos, la competencia está *regulada* en un combate de boxeo (*El beso del asesino*); es *sangrienta* en el enfrentamiento bélico (*La chaqueta metálica* y otras); puede aparecer como *lucha de caballeros* (los duelos en *Barry Lyndon*)... A su vez, estos formatos pueden formar parte de un crescendo. En *2001, una odisea del espacio*, el astronauta Franck Poole juega una partida al ajedrez contra el ordenador Hal 9000 antes de ser asesinado fríamente por este; el cual, a su vez, trabará un combate a muerte frente el astronauta David Bowman, único superviviente de la conducta triplemente homicida de la máquina diseñada para servir dócilmente a los humanos.

### FOTOGRAFÍA, MÚSICA Y AJEDREZ DESARROLLARON SU CREATIVIDAD ARTÍSTICA Y PRECISIÓN TÉCNICA

Los padres de Kubrick –médico de profesión y ama de casa respectivamente– contribuyeron a la confianza que Stanley tendría en sí mismo. Pese a la indisciplina y académicamente mediocre trayectoria académica de Stanley potenciaron su talento. Le regalaron una cámara réflex y potenciaron su afición por la música y el ajedrez. En estas tres actividades se combinan varios rasgos decisivos en la formación de su personalidad. Ante todo, complementariamente, la creatividad artística y la precisión técnica. Obsérvese, además, que, si bien las aficiones mencionadas pueden ser ejecutadas rutinariamente, todas ellas hacen inevitable tomar decisiones que pueden ser adecuadas o erróneas. Hay que elegir, verbigracia, cómo encuadrar o iluminar un instante fotografiado. O el movimiento que se va a hacer con un peón o una torre. De ahí que se requiera



2001. El astronauta Bowman

concentración y planificación de la conducta. Ahora bien, en cualquier tipo de pelea aparecen dos factores que ninguno de los contendientes puede controlar completamente. En *Atraco perfecto* (1956) –la película de cine negro que animó al ya consagrado actor Kirk Douglas a conocer al joven director– se presenta a Johnny Clay como el expresidiario que lidera una pequeña banda de atracadores organizada para atracar la oficina de apuestas de un hipódromo. Ha calculado minuciosamente la estrategia y temporalización que deben conducir al éxito. Pero no sólo no puede dirigir completamente la conducta de cada uno de sus secuaces, sino que él mismo no da importancia a que la maleta destinada a guardar el dinero no cierra bien. Como escribía Aristóteles, se puede intentar actuar del mejor modo posible pero el azar es imprevisible como cuando, en la película citada, un perrito que ha escapado del regazo de su dueña provoca el accidente en el que la maleta se derrumba sobre el suelo haciendo que los billetes robados se desparramen por la escena. Suerte para bien o para mal. Constituye una autorreferencia que, en *Lolita* (1962), otro perro intervenga en el atropello mortal de Charlotte, la esposa a la que el padrastro de la nínfula no tiene arrestos para asesinar. Como consecuencia de todo ello, Kubrick adquirió la convicción de que, si se quiere evitar el fracaso al que puede conducir una jugada errónea, conviene disminuir las posibilidades de dar pasos en falso.

Se lucha para conseguir un objetivo, sea el que sea, incluyendo la forma de ganarse la vida. Desde un punto de vista profesional, a los 16 años Kubrick vendió a la prestigiosa revista ilustrada *Look* la foto de un vendedor de periódicos entristecido ante las portadas que anuncian la muerte del presidente Franklin D. Roosevelt. Era 1945, el mismo año en el que se graduó en la escuela secundaria. Trabajó para *Look* hasta 1951. En esa fecha, el reportaje fotográ-

### LA PLANIFICACIÓN PRETENDE CONSEGUIR EL ÉXITO. LOS ERRORES Y EL AZAR PUEDEN ABOCAR AL FRACASO

fico que realizó sobre el boxeador Walter Cartier le proporcionó la idea para su primer y autofinanciado cortometraje *Day of the Fight*. Del cineasta Max Ophuls (1902-1957) le interesó especialmente el uso de la cámara, que se consolidó en el cine de Kubrick en su magistral uso de la técnica del *trávelin*, gracias a la cual seguimos a un determinado sujeto –por ejemplo, una carrera de caballos o el avance de una tropa armada– en su movimiento. De Sergei M. Eisenstein (1898-1948) admiró su técnica de montaje; recordemos las imágenes del mono dominante de 2001 partiendo a golpes un cráneo combinadas con las de un tapir desplomándose sobre el suelo. Su padre rescató su seguro de vida para ayudar a Stanley a financiar su primera película *Fire & Desire*, de la que luego renegaría hasta eliminarla de la distribución. El hecho de que su segunda esposa, Ruth Sobotka, fuera bailarina no parece casual en

la importancia que el baile tuvo en *El beso del asesino* (1955). En efecto, Sobotka ejecuta una pieza de ballet en una escena excesivamente larga mientras una voz en *off* narra de forma igualmente proliza la historia de la bailarina protagonista. También aparecen unos juerguistas callejeros –ay, el azar– que, desestabilizando emocionalmente al protagonista, provocan la alteración de sus planes llevándole a una situación comprometida. Puede decirse incluso que el combate de boxeo, pese a su crudeza, es filmado como si fuera la ejecución de un ballet. Esta fue la única vez que Kubrick se hizo cargo en exclusiva del guión. Desde entonces, aunque intervendría decisivamente en los mismos, lo haría en combinación con otras personas y, sobre todo, partiría de un argumento literario potencialmente fructífero desde un punto de vista fílmico aunque no se tratara de una gran obra. Ciertamente, se trataba de narrar una historia en lenguaje genuinamente cinematográfico. De hecho, Kubrick recurre con frecuencia a la voz en *off* –ya sea la de algún protagonista o la de un tercer individuo– como recurso para poner en situación al espectador, si bien los hechos se presentan ante todo con recursos propios del cine. Entre los méritos de *El beso del asesino* se encuentra la descripción fenomenológica, con sonido pero sin palabras, de ambientes – las viviendas de los protagonistas, el salón de baile donde trabaja la chica, el ring en el que transcurre un combate...–, el uso de la iluminación, o la justamente célebre pelea a muerte en un almacén repleto de maniqués. De modo análogo, en *2001, una odisea del espacio* (1968) el recurso a la palabra es mínimo y quizá no fuera excesivo considerarla como una película prácticamente muda en la que, eso sí, la música, tiene relevancia decisiva. Valga como caso –la dirección del enlace puede encontrarse en la webgrafía de este artí-



2001. Pasillo de la nave espacial.



culo– la escena en la que, a través de una vertiginosa y audaz toma en 360 grados, vemos entrenar a uno de los astronautas mientras se escucha el melancólico adagio del *Gayane Ballet Suite* de Aram Khachaturian (n. 1939).

## EL DESAFÍO DE ÍCARO

Desde nuestro punto de vista, el **primer periodo** de Kubrick puede considerarse un periodo de aprendizaje en el que los tres filmes de los que es responsable fundamental –*El beso del asesino* (1955), *Atraco perfecto* (1956) y *Senderos de gloria* (1957)– se encuadran dentro de códigos al uso. Los dos primeros en el cine negro, el tercero en el bélico o, más bien, antibélico. En todos ellos la *violencia* tiene un papel fundamental. También ocurre así, en *Espartaco* (1960), cuyas escenas de combate, y especialmente la espectacular batalla final, fueron resultado de la capacidad persuasiva de Kubrick ante quienes tomaban las decisiones últimas: el guionista Dalton Trumbo y sobre todos los productores; siendo el ejecutivo Kirk Douglas. Esta última experiencia fue también de noviciado en un sentido decisivo. Pues, Kubrick, si no lo había decidido ya antes, se confirmó en que, pese a participar en una industria –y, por tanto, en un medio en el que los roles y recursos humanos son muy diversos y la interdependencia inevitable– debía bregar por conseguir la mayor independencia y control del resultado final posible. Ser un empleado a las órdenes de una empresa era un obstáculo para la consecución de sus propósitos artísticos. Una y no más.

En las películas citadas, aparecen ya rasgos formales presentes a lo largo de su trayectoria. Hemos mencionado el *trávelin*, el dominio de la luz, y la descripción fenomenológica. Los fotogramas finales de *Atraco perfecto*, una obra ya de madurez, recurren al uso de la simetría, un procedimiento que aporta racionalidad y sosiego a la escena y que, en ocasiones, contrasta con la emergencia de la violencia feroz que la sigue. Es el caso de *Espartaco* cuando, tras la ordenada colocación en una amplia superficie del ejército romano –como si de un tablero de ajedrez se tratara–, se suceden escenas brutales. Desde el punto de vista argumentativo, tanto la película que acabamos de citar como *Senderos de gloria* muestran la lucha a distintos niveles. No sólo entre fuerzas armadas contrarias sino también dentro de diferentes niveles organizativos. Así, por ejemplo, los soldados aparecen como peones de una jerarquía de mando en la que el coro-



2001. Monolito en el salón del siglo XVIII.



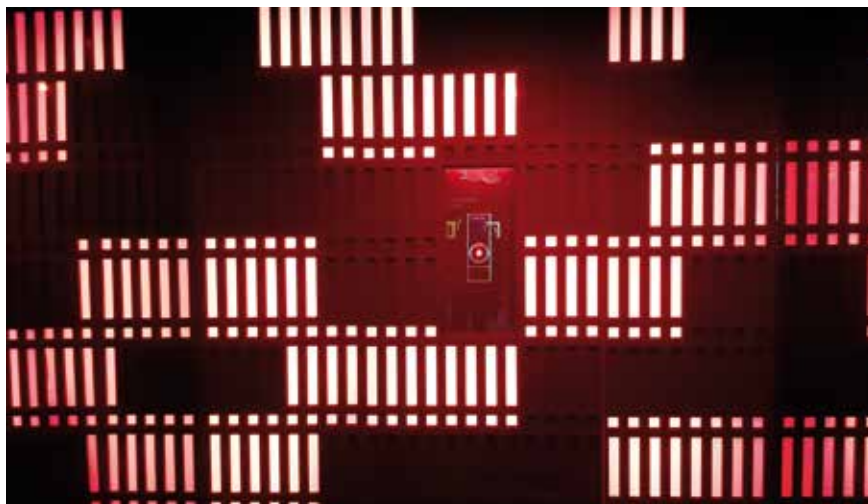
El resplandor. Danny con su triciclo.

## ES NECESARIO PROCURARSE LOS MEDIOS PARA ELEVARSE MUY ALTO

nel Dax, interpretado por Douglas, ocupa una posición intermedia entre aquellos y el general que ha decidido lanzar una ofensiva condenada al fracaso, pero con la que persigue mejorar su situación en el estamento militar. Es más, dicho superior, cínicamente, instrumentaliza un consejo

de guerra para que tres soldados elegidos aleatoriamente sean acusados de cobardía y posteriormente fusilados. En estas dos últimas películas la denuncia de conductas injustas se ve reforzada mostrando el contraste entre gerifaltes que disfrutaban de comodidades y lujos frente a esclavos o soldados, sumergidos en penalidades.

En 1997, la trayectoria de Kubrick recibió el prestigioso premio *David W. Griffith*. En un breve discurso de agradecimiento transmitido a distancia rechazó la moraleja habitual asociada al mito de Ícaro: no te atrevas a volar muy alto. Por el contrario, en referencia directa a Griffith y sugerida a sí mismo, transmitía el elogio a la ambición de elevarse muy alto y, para ello, desembarazarse de obstáculos y cuidar de que sus alas, sus medios, y los resultados, la altura de su vuelo, fueran lo mejor y más elevados factibles. Esto es lo que consiguió a través de sus once realizaciones. Con un mérito añadido desde que consiguió que sus proyectos se realizaran según las directrices que él imponía a la industria y no a la inversa: renovar e hibridar los géneros cinematográficos logrando obras maestras. Consideramos que su **segundo periodo**



2001. Montaje expositivo del ordenador Hal 9000.

Foto: Rafael García Alonso.



**LA CONQUISTA DE UNA POSICIÓN DOMINANTE LE PERMITIÓ ESPACIAR SUS PRODUCCIONES EN EL TIEMPO**



Eyes Wide Shut. Disfraz.

Foto: Rafael García Alonso.

está constituido por *Lolita* (1962) y, *Teléfono rojo: volamos hacia Moscú* (1964). La primera un extenso drama dotado de comicidad sarcástica. La segunda una sátira estrenada en plena Guerra Fría, en la que ante la amenaza de una catástrofe nuclear el director encontró la herramienta más afilada en el humor. El **tercer periodo** de Kubrick supuso la conquista de una posición dominante que le permitió espaciar sus producciones en el tiempo y alargar su metraje. Con *2001, una odisea del espacio* (1968) mostró que la ciencia-ficción no tenía por qué ser un género menor. *2001* es también un drama de suspense e incluso un musical en el que se plantea, cabe decir filosóficamente, el enigma del universo y la posición de la especie humana en el mismo. Los críticos más anquilosados que abandonaron la sala el día de su estreno verían seguramente con estupor cómo colegas de mente más abierta, y los espectadores en general, hacían del film un fenómeno al que acudía expectante tanto el público de culto como el de masas. En *La naranja mecánica* (1971) desarrolló una tragicomedia en la que se abordaban no sólo los conflictos generacionales y la violencia juvenil sino también la de los estados políticos dispuestos a reprimir y convertir en cáscaras de nuez, en naranjas mecánicas, a los ciudadanos. Recuerdese al respecto que en 1970 Alexander Solzhenitsyn recibió el Premio Nobel de Literatura por su crítica del totalitarismo soviético. ¿Podía suceder algo similar en Occidente? Esta película de Kubrick analiza lo que el sociólogo estadounidense



Erving Goffman (1922-1982) catalogó como *instituciones totales* para referirse a aquellos lugares –prisiones, centros de rehabilitación, cuarteles...– donde más o menos individuos son aislados de la sociedad y sometidos en su encierro a una rutina administrada rígidamente que puede despersonalizarlos. Recuerdese cómo los créditos iniciales de *La chaqueta metálica* (1987) aparecen mientras asistimos a una primera uniformización de los marines mediante el afeitado al cero de su cabello.

El **cuarto periodo** de Kubrick, y junto con el film que acabamos de mencionar, incluye *Barry Lyndon* (1975) y *El resplandor* (1980). La sofisticada belleza del primero no consiguió los resultados de taquilla a los que aspiraba este retrato de época que es también un drama. El cineasta optó en el segundo por renovar el cine de terror. Finalmente, y tras doce años de silencio, se estrenó la enigmática *Eyes Wide Shut* (1999), juego de palabras traducible como ojos completamente cerrados, inquietante drama de suspense, en el que el protagonista, interpretado por Tom Cruise, emprende una aventura donde se le hace patente el vacío y la mentira existencial de su vida cotidiana. La lucha es, ante todo, consigo mismo. ■

**Bibliografía y webgrafía**

Es enorme. Llamamos la atención sobre algunos títulos.

Harlan, Manuel (2001). *Stanley Kubrick, una vida en imágenes*. Warner Bros. Home Entertainment (2 partes).

<https://www.youtube.com/watch?v=klKORpBofaw>

<https://www.youtube.com/watch?v=4drbwA04R6s>

Khachaturian, Aram (1939) *Gayane Suite (Adagio)* <https://www.youtube.com/watch?v=XRD43FAiHPY>

Kubrick, Stanley (1998). *Discurso al ganar el premio D.W. Griffith*. <https://www.youtube.com/watch?v=L-ACYFQjMn8>

Riambau, Esteve (1999). *Stanley Kubrick*. Madrid: Cátedra.

Weber, Max (2006. Orig: 1921) *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.

**Datos de interés**

**Stanley Kubrick. The Exhibition.**

Círculo de Bellas Artes. Plaza de Cibeles, 1.

Del 21 de diciembre de 2021 al 8 de mayo de 2022.

**Comisarios:** Hans Peter Reichmann y Tim Heptner (Deutsches Filmmuseum de Frankfurt). **Comisaria de la exposición en Madrid:** Isabel Sánchez.



La chaqueta metálica. El sargento Hartman.



# ENCARTE DE PEDAGOGÍA

## La Pedagogía *extramuros*... Profesionales de la Pedagogía en ámbitos no escolares

**D**edicamos este encarte a la Pedagogía que transcurre fuera del marco habitual del sistema educativo. Se muestran escenarios que no son el aula o los centros escolares, pero en los que la Pedagogía da un soporte de enorme valor a la acción educativa.

Se han elegido cuatro ámbitos de actuación profesional. El primero de ellos lo constituyen las **Aulas Hospitalarias**. Al respecto, el artículo de **Belén Saénz-Rico de Santiago** nos presenta la evolución histórica de la Pedagogía Hospitalaria y nos define las funciones de un pedagogo en ese espacio. Su aporte brinda una preciosa oportunidad para reflexionar sobre la trascendencia de seguir educando incluso en circunstancias complejas, como son la de una enfermedad, para no vulnerar el consagrado derecho fundamental a la educación. Otro ámbito seleccionado ha sido el de las prisiones. A partir del legado que hace casi 100 años nos dejó Victoria Kent, **Eduardo S. Vila** y **Víctor M. Martín**, enfatizan la importancia de que las prisiones sean espacios no solo punitivos, sino educativos. Con luces y sombras en relación con la apuesta que hace el Estado en esta dirección, el posicionamiento que los autores nos dejan entrever nos parece muy sólidamente determinado: no hay reinserción sin un trabajo educativo profundo. Como tercer ámbito posible, **M.<sup>a</sup> Cristina del Val Esteban** nos presenta el papel del pedagogo como profesional que trabaja para aquellas personas **menores y adolescentes que necesitan estar en situación de protección, tutela o acogida** por cualquier situación adversa que impide que su contexto familiar natural le ofrezca garantías suficientes para un desarrollo personal, social y escolar con unas mínimas condiciones de bienestar. Acabamos nuestro recorrido por un escenario poco conocido, pero trascendental en nuestro mundo globalizado: los **Organismos Supranacionales**. Para describirlo de primera mano, hemos acudido a **Juan Manuel Moreno Olmedilla**, quien narra en primera persona su visión sobre el creciente impacto positivo que ha ido teniendo la aparición de la Pedagogía en los enfoques asumidos por una de esas organizaciones: el Banco mundial.

Además de estas cuatro firmas invitadas, se suman al encarte, como siempre, otras tres secciones. En la primera, **Bianca Thoilliez entrevista a José Antonio Caride**, Catedrático de Pedagogía Social en la Universidad de Santiago de Compostela, quien plantea debates muy interesantes alrededor de la evolución, las actuales relaciones y el futuro tanto de la Educación Social como de la Pedagogía Social. Por su parte, en la **Biografía**, **Agustín de la Herrán** nos presenta, con su rigor y exhaustividad habituales, a Condorcet, un “innovador radical de la educación”. Por último, **Francisco José del Pozo Serrano** recoge en la **Hemeroteca** diversas obras relativas a la acción educativa en contextos sociales no formales publicadas recientemente.

Esperamos que este tercer encarte mantenga el interés de los anteriores y que resulte útil para abrir el foco sobre las perspectivas profesionales de la Pedagogía. Unas perspectivas cada vez más amplias en un mundo cada vez más complejo, donde se exige una *Educación a lo Largo y Ancho de la Vida* que requiere de profesionales de la Pedagogía a lo largo y ancho de todas las esferas e instituciones sociales.

*Javier M. Valle y Jesús Manso*  
GIPES-UAM





## Transitando del aula hospitalaria hacia la humanización del cuidado desde una Pedagogía equitativa

**BELÉN SÁENZ-RICO DE SANTIAGO**

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.  
Departamento de Estudios Educativos. Didáctica y Organización Escolar.

**E**l origen de la Pedagogía hospitalaria empieza a evidenciarse en los trabajos realizados por Montessori (Morales y García, 2009) o Decroly (Trilla *et al.*, 2001). Estos autores iniciaron un proceso de colaboración sanitario-docente interdisciplinar para el tratamiento de los niños ingresados en hospitales psiquiátricos dando paso a una atención pedagógica fuera del contexto escolar. De esta forma, se vio la necesidad de atender al menor enfermo desde un punto de vista no solo médico-asistencial sino educativo, considerando lo interdisciplinar como el mejor tratamiento ante esa situación desventajosa de enfermedad (Fernández, 2000). Diversos autores han contribuido a la conceptualización del término de Pedagogía hospitalaria. Cabe citar a Debesse (1986), que acuñó el término Pedagogía curativa y señaló que “la Pedagogía hospitalaria es Pedagogía en tanto que constituye el conjunto de aquellos medios puestos en acción para llevar a cabo educación, y es hospitalaria en tanto que se realiza y se lleva a cabo dentro del contexto hospitalario” (citado por Fernández, 2000, pág. 140).

Valle y Villanezo (1993) definen la Pedagogía hospitalaria como una ciencia dentro de las ciencias de la educación, de enfoque multidisciplinar, que busca dar solución a situaciones demandadas dentro del ámbito sanitario-educativo. Lizoasoín y Polaino (1996) señalan como objetivos de la Pedagogía Hospitalaria proporcionar apoyo emocional al niño y paliar su déficit de tipo afectivo, así como tratar de reducir especialmente los déficits escolares y culturales que, con ocasión del periodo de hospitalización, pudieran producirse en el niño hospitalizado. Para Violant (2015), hablar de Pedagogía Hospitalaria es dar respuesta a las necesidades psico-educativas de las personas en situación de enfermedad y de las de su familia, incluyendo las necesidades bio-sociales y, como consecuencia, mejorar su bienestar físico, mental y social, atendiendo a los principios éticos y a sus derechos como ciudadanos.



La atención educativa que se presta desde lo que teóricamente se entiende como Pedagogía Hospitalaria queda contextualizada al espacio donde se lleva a cabo: el hospital; es decir, se entiende por Pedagogía Hospitalaria aquella práctica educativa que se realiza con el niño y niña con alteración del estado de salud mientras se encuentran ingresados en el centro sanitario o requieren de atención domiciliaria (Molina, Arredondo y González, 2019).

Hoy en día, hablar de Pedagogía Hospitalaria supone poner el acento en la mejora de la calidad de vida del menor y atender al desarrollo global del niño y la niña y de su familia. Toda acción en el marco hospitalario debe integrarse en los planes de humanización hospitalaria que empiezan a enraizar en el sistema de Salud. Estos planes asientan como líneas estratégicas la cultura de la humanización de la asistencia en las primeras etapas de la vida, infancia y adolescencia durante la hospitalización, en las unidades de cuidados intensivos, así como la humanización en la atención de la salud mental, la oncología y el final de la vida. Todo esto requiere de una Pedagogía del cuidado a la vez que el acompañamiento y continuidad del proceso formativo y educativo del individuo.

Desde un punto de vista educativo, debido a su enfermedad y a la situación nueva a la que el menor se enfrenta, este puede experimentar una pérdida momentánea del rol de aprendizaje, de los hábitos de trabajo, de la satisfacción por los logros académicos, así como un descenso del rendimiento. La atención educativa en el centro hospitalario ayuda a paliar estos efectos colaterales y es un elemento terapéutico, ya que contribuye al bienestar psicológico, permite continuar con el desarrollo cognitivo y social y favorece al proceso de la enfermedad, transmitiéndole al menor un mensaje de futuro, favoreciendo su próxima incorporación en su centro educativo (Fernández, 2000).

En España, a nivel legislativo, la aparición de aulas hospitalarias comienza en 1982. En la Ley 13/1982 de 7 de abril, sobre la integración social de los minusválidos, se indica que los hospitales (infantiles y de rehabilitación) tanto públicos como privados que tengan personas en situación de enfermedad y cuya atención esté a cargo

de los recursos públicos, contarán con una sección pedagógica evitando marginar el proceso educativo de aquellos niños hospitalizados que tengan edad de estar escolarizados.

Esta modalidad de educación es paralela a la realizada en el resto de Europa, y está recogida esta actividad pedagógica dentro de Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado aprobada por el Parlamento Europeo en 1986. Además, la Orden 2316/1999, de 15 de octubre, por la que se regula el funcionamiento de las acciones de compensación educativa en la Comunidad de Madrid –por poner un ejemplo–, observa la conti-



nuidad del proceso educativo de los educandos que, por causas de hospitalización y convalecencia prolongada, no pueden continuar un proceso normalizado de escolarización en su centro educativo y que los docentes de las unidades escolares de apoyo en los centros hospitalarios asegurarán la continuidad de esa educación en coordinación con el centro de referencia de cada alumno.

La actividad pedagógica como complemento de la acción médica en los hospitales ha tomado carta de naturaleza desde hace años (Lizosain, 2016). La primera normativa que recogía de forma secundaria lo que se estaba iniciando en los hospitales españoles en cuanto a las aulas hospitalarias fue la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), Título V, artículo 63.1, en la cual se recoge lo siguiente: “Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio...”

En el marco de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se determina que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. Por último, en relación con la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, vemos que se trata la educación compensatoria por enfermedad de la siguiente manera:

“La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.” (pág.122.880).

La Pedagogía hospitalaria constituye un modo especial de entender la educación. Se encuentra orientada y configurada por el hecho incontestable de la enfermedad y enmarcada por el ámbito concreto que constituye la institución hospitalaria donde se lleva a cabo procurando dar





continuidad al proceso educativo escolar de los alumnos, y también atención a lo lúdico y a las familias de los niños hospitalizados. Pero realizando al mismo tiempo una acción preventiva, esforzándose en combatir el síndrome hospitalario y desviando la preocupación en torno a la enfermedad, intentando normalizar la situación hospitalaria con respecto a la vida del niño fuera del hospital, introduciendo las actividades escolares en el proceso hospitalario.

Las políticas de equidad basadas en enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados han mostrado que no son las más adecuadas para lograr un mayor desarrollo de una educación inclusiva y social. Es preciso avanzar hacia políticas de equidad que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, aumentando sus capacidades y opciones para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas. La educación inclusiva se sustenta en una serie de concepciones y de valores respecto del tipo de sociedad que se quiere construir y del ideal de persona que se quiere desarrollar.

Si aspiramos a tener sociedades más inclusivas, más pacíficas y respetuosas de las diferencias, es imprescindible que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar y viven-

ciar estos valores en su proceso formativo. Educar en y para la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. ■



## Referencias

- Bermúdez, M. T. (2006). La animación Hospitalaria. En V.J. Ventosa (coord.), *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural* (págs. 331-342). CCS
- Bsiri-Moghaddam, K., Basiri-Moghaddam, M., Sadeghmoghaddam, L. y Ahmadi, F. (2011). The concept of hospitalization of children from the viewpoint of parents and children. *Iranian Journal of Pediatrics*, 21(2), págs. 201-208.
- España. Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 1982, núm. 103.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, págs. 28.927-28.942.
- España. Orden 2316/1999, de 15 de octubre, por la que se regula el funcionamiento de las acciones de compensación educativa. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 25 de octubre de 1999.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, págs. 122.868-122.953.
- Fernández, M. (2000). La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. *Tabanque: Revista pedagógica*, 15, págs. 139-149.
- Lizasoain, O. y Polaino-Lorente, A. (1996). La pedagogía Hospitalaria como un concepto unívoco e innovador. *Comunidad Educativa*, 23(3), págs. 14-16.
- Lizosain, O. (2016). *Pedagogía hospitalaria. Guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo*. Síntesis
- Molina, M.C., Arredondo, T.M. y González, J. (2019). *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria y domiciliaria*. Octaedro, S.L.
- Morales, J. J. y García, L.J. (2009). *María Montessori*. Fundación Enmanuel Mourier.
- OMS. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Recuperado de <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Polaino-Lorente, A. y Lizasoain, O. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema*, 4(1), págs. 49-67.
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J.A., González, J., Gros, B., Imbernon, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, M., Pla, M., Puig, J.M., Rodríguez, J.L., Solá, P., Tort, A. y Vila, I. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI*. Barcelona: GRAÓ.
- Valle, M.O. y Villanezo, I. (1993). *El niño enfermo de larga duración no hospitalizado. Una propuesta de intervención. La pedagogía Hospitalaria en la actualidad* [sesión de conferencia]. V Jornadas de Pedagogía Hospitalaria, Oviedo, España.
- Violant, V. (2015). *Bases de la Pedagogía Hospitalaria aplicada a las etapas vitales*. Aljibe.



Victoria Kent.

# La Pedagogía

## en instituciones penitenciarias.

### Reflexiones para su impulso.

EDUARDO S. VILA MERINO y VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES  
Universidad de Málaga

#### Introducción

Hace justo 90 años, en abril de 1931, la malagueña Victoria Kent, que también fue la primera abogada española en ser colegiada, fue nombrada Directora General de Prisiones. Durante el tiempo que estuvo en el cargo (hasta junio de 1932, momento en el que dimitió porque no se aceptaron las propuestas que hizo para ‘humanizar’ y apostar por un modelo penitenciario de reinserción y no de castigo), consiguió mejorar notablemente la situación de las personas presas, sus condiciones vitales en ese contexto, desde la comida hasta la libertad de culto. De hecho, la primera medida que tomó fue eliminar las celdas de castigo para los presos, que dormían con cadenas de hierro en los pies, mandando eliminar todos los grilletes de las cárceles españolas (con los cuales, como curiosidad y declaración de intenciones, se construyó una estatua para rendir homenaje a Concepción Arenal).

Su concepción queda bien plasmada en esta afirmación que ella misma realizó en un artículo incluido en la revista *Tiempo de Historia*<sup>1</sup>, donde hace un recorrido por su experiencia en este ámbito y que nos parece un referente que debiera considerarse de absoluta actualidad:

*“El efecto más importante quizá del sistema carcelario y de su extensión mucho más allá de la prisión legal es que logra volver natural y legítimo el poder de castigar, y rebajar, al menos, el umbral de tolerancia a la penalidad. Tiende a borrar lo que puede haber de exorbitante en el ejercicio del castigo.*

*Vigilar y castigar”.*

**M. Foucault**

*“las cárceles, tal como están funcionando y están concebidas hoy –centros de deformación humana– desaparecerán, serán sustituidas por clínicas especializadas y talleres de formación profesional. Evidentemente habrá siempre un cierto número de delincuentes cuya especie criminológica necesite un periodo de aislamiento más o menos prolongado. Pero esas prisiones estarán en manos de un personal técnico capaz de poner al recluso en camino de reincorporarse en la sociedad”.*

Partiendo de esta convicción social de Victoria Kent, con un claro trasfondo pedagógico, consideramos que reflexionar sobre el contexto penitenciario exige pensar sobre cuestiones vinculadas con las posibilidades de implementación de procesos educativos o socioeducativos, según lo establecido en el artículo 25.2 de la Constitución Española de 1978, que indica que las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social. No debemos obviar la situación de las prisiones como escenarios a menudo hostiles para cualquier proceso socioeducativo, alimentado por el hándicap y posible contradicción que supone educar para la libertad y la inclusión en espacios cerrados, desde la privación de libertad, el control, el castigo y el aislamiento social. No son pocas las investigaciones y reflexiones publicadas en este sentido (Caride y Gradaílle, 2013; Del Pozo y Añaños, 2013; Gil Cantero, 2010 y 2016; Martín-Solbes, 2012; Martín-Solbes, Vila y Oña, 2013; Valderrama, 2010, 2013; Vila y Martín-Solbes, 2013) y que inciden en concebir la educación como un derecho público, de todas las personas, también de las personas presas, siendo congruentes con la Resolución sobre la Educación en los Establecimientos Penitenciarios en el V Congreso Mundial de la Internacional de Educación (2007), que se pronuncia como sigue:

*“Todos los presos tendrán derecho a tomar parte en actividades culturales y educativas orientadas al completo desarrollo de la personalidad humana. [ ] La educación es un derecho[...]. La dotación de la educación en los establecimientos penales genera un incremento de beneficios, tanto para las personas reclusas como para la sociedad en general”.*

Además, debemos plantearnos el sentido de la educación en el ámbito penitenciario –para qué educar, por qué educar–; y creemos que la educación tiene sentido en nuestras prisiones si la vinculamos con las posibilidades que ofrece para luchar contra la exclusión y a favor de la dignificación de las personas presas y su contribución a la construcción de la ciudadanía.

<sup>1</sup><https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/23151/THI-I-N17-P4-10.pdf;jsessionid=A3E485B90BFCC1AD83BC-62F52CFBF6F7?sequence>



Así pues, el ámbito penitenciario es un foco difícil, a la vez que fundamental, para la implementación de acciones educativas y de participación para el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas presas, y creemos que, en esta tarea, la Pedagogía resulta imprescindible.

### La Pedagogía en las instituciones penitenciarias. Presente y futuro

Es a partir de los años sesenta del siglo XX, con el auge de diversas ciencias sociales como la Criminología, la Psicología o la Pedagogía, cuando las puertas de la Institución Penitenciaria se abren a estas ciencias. Es en estos años cuando la Pedagogía se inscribe en las prisiones del Estado español, aunque su recorrido es muy corto, ya que apenas una treintena de profesionales de la Pedagogía logran acceder a puestos de trabajo en la Institución.

Con el paso de las décadas, y ante la falta de convocatorias que permitan el acceso a pedagogos, apenas una docena se mantiene en las prisiones del Estado, casi todos ellos vinculados a puestos de dirección o gestión y, en buena parte, han abandonado sus funciones como pedagogos.

Actualmente, la educación en las prisiones está instrumentalizada, entendiéndola como un acto de control social y como un acto terapéutico ante situaciones de trastornos de comportamiento (Gil Cantero, 2010).

Nosotros consideramos que, al tener la Institución Penitenciaria un carácter social, es necesario vincular la Pedagogía con la Pedagogía social y la acción socioeducativa, ya que la Pedagogía social trata la comprensión y abordaje de los elementos educativos en ámbitos sociales.

En este sentido, la presencia de pedagogos y educadores sociales rompe con las funciones clásicas de custodia y punitivas que han sido hegemónicas en las cárceles y que se entienden en ese contexto, desde el punto de vista micropolítico, como de más utilidad. Esto, unido al pretexto universal de la falta de recursos económicos y humanos, han priorizado modelos profesionales no vinculados con lo pedagógico y donde el discurso educativo no tiene cabida o es marginal.

Frente a lo anterior, hay que defender la necesidad de la presencia de profesionales de la educación, pedagogos y educadores sociales, en las instituciones penitenciarias, ya que pueden realizar aportaciones fundamentales a través de diferentes ámbitos y funciones, entre las que destacamos las siguientes:

- ▶ Trascender la visión legalista, la medicalizada y la psicologista que rigen hegemónicamente en el mundo penitenciario, ofreciendo posibilidades de cambio a través de la educación.
- ▶ Ampliar la visión en la intervención sobre la población penitencia, añadiendo una necesaria perspectiva preventiva.
- ▶ Ofrecer herramientas especializadas para la reflexión y la acción que permitan introducir elementos de mejora de las condiciones de las personas en estos contextos y su futuro en sociedad.
- ▶ Elaborar, con juicio profesional y ético, propuestas pedagógicas que incidan en la calidad de las relaciones en el ámbito penitenciario.
- ▶ Diseñar y/o promover acciones formativas y asesorar en las mismas.



- ▶ Incidir en los procesos comunicativos y en estrategias de gestión de conflictos.
- ▶ Colaborar con otros profesionales, llevando al terreno educativo las iniciativas conjuntas.
- ▶ Fomentar el aprendizaje pedagógico institucional, desde la organización de los espacios y tiempos, a los recursos materiales, simbólicos y tecnológicos, al servicio de finalidades socioeducativas.
- ▶ Evaluar prácticas e iniciativas con un enfoque pedagógico y propositivo.
- ▶ Colaborar en el diagnóstico socioeducativo y de necesidades de personas y del colectivo.
- ▶ Asesorar en la toma de decisiones micropolíticas, de planificación, de intervención y de evaluación.
- ▶ Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad, etc.

### A modo de conclusión. Lo que el futuro indica

Actualmente se encuentra en estudio el Borrador de trabajo de la Ley de la Función Pública Penitenciaria que, en su capítulo 1, sobre el "Cuerpo Superior de Técnicos de Instituciones Penitenciarias", establece en el artículo 10, denominado "Titulaciones universitarias y especialidades para el acceso al Cuerpo Superior de Técnicos de Instituciones Penitenciarias" lo que sigue:

*"Los títulos universitarios exigidos para el ingreso en este Cuerpo, que, a su vez, constituirán especialidades para el acceso al mismo, son los Grados de Derecho y Psicología. En atención a necesidades específicas, se podrá exigir para el*





acceso al Cuerpo las titulaciones de Pedagogía y Sociología. Para el acceso al Cuerpo Superior de Técnicos se requiere estar en posesión del título universitario de Grado de carácter oficial y estar incluido en el grupo A, Subgrupo A1”.

Por su parte el artículo 11, denominado “Contenido funcional del Cuerpo Superior Técnico de Instituciones Penitenciarias”, expresa:

“El personal funcionario del Cuerpo Superior de Técnicos de Instituciones Penitenciarias realizará las funciones de dirección e inspección de las instituciones, centros y servicios, así como las propias de su especialidad en materia de observación, clasificación y tratamiento de las personas privadas de libertad y aquéllas otras que, en el ámbito de la ejecución y control de penas y medidas penales, se determinen”.

Este borrador, aunque esperanzador, al incluir la Pedagogía en su articulado, la expresión “En atención a necesidades específicas, se podrá exigir para el acceso al Cuerpo las titulaciones de Pedagogía y Sociología”, no se presenta muy halagüeño, al dejar la incorporación del pedagogo a ciertas necesidades específicas.

Creemos que mientras las prisiones existan, es importante todo lo que en ellas se haga, tanto para las personas que en ellas sobreviven, como para los profesionales que en ellas se desempeñan y para la sociedad en general. Sabemos que toda institución aprende y hace aprender, también la penitenciaria, por lo que debemos reflexionar en torno a los procesos educativos que allí se desarrollan (o su ausencia) y plantearnos para qué se educa, por qué se educa, qué sentido tiene la educación en las prisiones. Esta reflexión nos lleva a pensar en el sentido de los procesos pedagógicos en las Instituciones Penitenciarias, que podemos vincular con la necesidad de superar los procesos de exclusión que rodean las vidas de las personas presas y con la consecución de una ciudadanía plena y participativa, que iría más allá del derecho de sufragio o el beneficio de ciertas prestaciones sociales, para centrarse en la capacidad de participación, emancipación, reconocimiento y pertenencia a la comunidad, lo que nos lleva a planteamientos que se alejen de la reproducción y asimilación, para centrarse en acontecimientos pedagógicos comunitarios.

Por tanto, estamos planteando una Pedagogía en consonancia con la perspectiva de los Derechos Humanos, más allá de sus posibles críticas, revisiones y limitaciones. No podemos dejar

de lado que los procesos pedagógicos están atravesados por los Derechos Humanos cuando los desarrollamos en el seno de un sistema complejo, como puede ser el sistema penitenciario, puesto que

“La pobreza, la marginación, la desigualdad y la exclusión en la que vive parte de la población impiden su acceso a una vida digna y son indudables obstáculos para la consecución de la paz, ya que diferentes formas de violencia, como la de género, la xenofobia, la corrupción, la pobreza, el tráfico de armas y la injusticia social están muy vinculadas a aquellas situaciones.” (Vila y Martín-Solbes, 2011).

Por todo ello, el perfil profesional pedagógico y educativo social lo consideramos insustituible, si queremos atender lo que Victoria Kent defendió y a lo que un enfoque de derechos humanos y de cambio social, desde la educación, propone. De este modo, parece necesario explorar nuevas formas de relación pedagógica en la Institución Penitenciaria, que generen nuevas y mejores estrategias para el reconocimiento de derechos fundamentales y para la justicia social que, sin lugar a dudas, redundará en beneficio de las personas presas, los profesionales que se desempeñan en el ámbito penitenciario y la sociedad en general. ■

## Referencias

- Caride, J.A. y Gradañe, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las Instituciones Penitenciarias. *Revista de Educación*, 360 (36-47).
- Congreso Mundial de Educación Internacional (V). (2007). Resolución sobre la Educación en los Establecimientos Penitenciarios. Berlín.
- Constitución Española de 31 de 1978. (B.O.E. n.º 311, de 29 de diciembre).
- Del Pozo, F.J. y Añaños, F. (2013). La educación social penitenciaria: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24.1, (47-68).
- Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 245 (49-64).
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- Ley de la Función Pública Penitenciaria. (2021). Borrador.
- Martín-Solbes, V.M. (2012). Procesos educativos en prisión. Luces, sombras y desafíos. En M. Lorenzo y M. López (coords.). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* 387-392). Granada: UGR.
- Martín-Solbes, V.M.; Vila, E.S. y Oña, J.M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las Instituciones Penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de Educación*, 360 (16-35).
- Valderrama, P. (2010). *Cárcel, poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora*. Málaga: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de Educación*, 360 (69-90).
- Vila, E.S. y Martín-Solbes, V.M. (2011). Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico. *Revista de Innovación Educativa*, 11(55), (6-13).
- Vila, E.S. y Martín-Solbes, V.M. (2013). Presentación. Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios. *Revista de Educación*, 360 (12-15).



# De la escucha activa a la mirada cercana.

El pedagogo como profesional que trabaja para la infancia y la adolescencia protegida en la Comunidad de Madrid

**M.ª CRISTINA DEL VAL ESTEBAN**

Pedagoga y Técnica de Acogimiento Familiar. Coordina la Formación continua de las familias acogedoras desde el Área de Adopción y Acogimiento de la Comunidad de Madrid.

El trabajo de un pedagogo en el ámbito de la educación especializada (G. Serra, 2003) con infancia y adolescencia que se encuentra separada de su familia de origen por una situación de desprotección, provocada por negligencia en los cuidados, maltrato o abandono, está caracterizada por la diversidad y la heterogeneidad, al incluir en el sistema de análisis para la intervención, el conocimiento de la Institución de protección, las características de las familias de origen y de acogida, y las necesidades de la infancia y la adolescencia; además de todo lo que tiene que ver con el contexto político y social del entorno y con la normativa vigente sobre el sistema de protección, que orienta siempre las actuaciones desde el interés superior del menor.

La infancia y la adolescencia, que incluyen personas de derecho, requieren una adecuada protección jurídica y administrativa, de forma que se garanticen la atención de sus necesidades, el pleno desarrollo de su personalidad y su integración social, a través de la función "protectora", que ejercen los poderes públicos, al encargarse de los casos de desprotección, desamparo o maltrato infantil, con el fin de prevenir y evitar situaciones de exclusión social desde el nacimiento hasta la mayoría de edad.

¿Qué cambios se han producido en la infancia en este nuevo siglo? Ha existido un gran avance en el desarrollo legislativo. Se comenzó con la Ley de Garantías en 1996, para pasar después a la protección jurídica de la infancia y la adolescencia con la Ley de julio del 2015. Llegamos hoy a la ley sobre la protección a la infancia y a adolescencia contra la violencia (Ley Rhodes). Estos pasos conforman una evolución científica que confirma el uso de buenas prácticas profesionales, así como una mayor sensibilidad social y protagonismo de la iniciativa social en temas de protección infantil.

El pedagogo es un profesional que forma parte de los equipos de atención a la infancia y a las familias, y que busca soluciones pedagógicas a problemáticas sociales (Hämäläinen, 2003).

Lo que le define hoy es que actúa con sujetos, sean individuales o colectivos, que habitan en contextos socioculturales de alta complejidad, sufran o no problemas derivados de dicha complejidad (Úcar, 2016 b).

Se plantea sus actuaciones con el objetivo de generar situaciones de aprendizaje que cambien y transformen las situaciones vitales;

*"El bienestar infantil o la felicidad de un niño no es nunca un regalo. Sino una tarea siempre incompleta, nunca perfecta ni definitiva [...] es mucho más que una tarea puramente individual y familiar; debe ser el resultado de toda una comunidad".*

**J. Barudy**

particularmente las del sujeto participante, que busca generar mejoras respecto a la situación precedente. Lo que hace "es algo más que una Pedagogía del aprendizaje o de la simple adquisición de conocimientos, es una Pedagogía de la vida y para la vida." (Úcar, 2013).

Busca acompañar y ayudar en su proceso de aprender a vivir de la mejor manera posible en el contexto sociocultural que le ha tocado vivir al menor y a la familia.

La heterogeneidad y amplitud de tareas del pedagogo en el contexto de los derechos de la infancia es tal que los autores enfatizan diferentes tipos de prácticas en la acción. Estas prácticas van desde el acompañamiento y el seguimiento al menor, a la valoración y la formación inicial y continua de la familia acogedora.

La mayoría de autores que investigan en Acogimiento Familiar enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales que establece el pedagogo, como mediadoras de las acciones sociopedagógicas con el menor y su familia.

Una relación socioeducativa que, a través del diálogo activo como medio estructurador, pone en juego buena parte de los valores, se ha enunciado con el denominado "tercero común" (*the common third*). Se trata de generar un tercer espacio compartido, un lugar donde desarrolla actividades en las que ambos están genuinamente interesados. Un espacio de diálogo y encuentro en el que ambos son corresponsables, en pro del interés superior del menor.

Propicia la integración y normalización de la vida del menor en su entorno social y familiar, facilitando los recursos alternativos a su familia cuando la separación es inevitable, apostando por mantener la convivencia entre hermanos, procurando limitar temporalmente la intervención administrativa y facilitando la coordinación institucional.

El trabajo del pedagogo con menores y sus familias en el contexto de los servicios sociales está encuadrado en la Convención de Derechos, que cambió la forma en que los adultos miran a la infancia. Nos hizo considerarlos como sujetos de derechos y no como



objetos de protección, y entender que son personas, no proyectos de futuro. Son personas aquí y ahora que tienen los mismos derechos que los profesionales y que las personas que los cuidan, y que educan y que pueden exigirnos cuentas de su cumplimiento.

### Pero ¿qué hace el pedagogo en el contexto de la protección de menores en la Comunidad de Madrid?

Desde el sistema de protección, todos los menores tienen reconocido, en nuestro ordenamiento jurídico, el derecho a recibir la asistencia y protección, que les garantice el pleno desarrollo de su personalidad, conformándose dicho derecho en una responsabilidad tanto de sus familias, en primer término, como de las Administraciones Públicas, cuando se ven vulnerados o no atendidas sus necesidades. En la Comunidad de Madrid hay alrededor de 3963 niños protegidos (año 2018) de los que 3089 están tutelados, 471 en guarda y el resto en promoción de acogimiento familiar.

Para llevar a cabo esta misión, hay equipos multidisciplinares que desarrollan sus competencias profesionales para:

- 1.º) Actuar desde el riesgo: que es aquella situación en la que, a causa de conflictos familiares, circunstancias o carencias, el menor se ve perjudicado de tal forma que sea precisa la intervención de la administración pública competente para evitar su desamparo y exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar. En estos casos se lleva a cabo una actuación, a cargo de los Servicios Sociales de la zona, dirigida a la atender los factores de riesgo y manteniendo al menor en su entorno familiar.
- 2.º) Se actúa desde el desamparo. Es la situación que se produce cuando los encargados del cuidado del menor, generalmente los padres biológicos, dejan de cumplir o cumplen inadecuadamente los deberes que la ley les impone.

La consecuencia inmediata de la declaración de desamparo es la asunción de la tutela del menor por parte del órgano administrativo que tiene atribuida la competencia en materia de protección de menores, que, en la Comunidad de Madrid, es la Comisión de Tutela del Menor, que tiene capacidad para suspender provisionalmente la patria potestad de los padres o tutores, asumirla y hacer el ejercicio de la misma.

El ejercicio de esta medida de protección se realiza prioritariamente (desde la ley de julio del 2015) en acogimiento familiar, y, si no es posible, porque no hubiera familias idóneas, en acogimiento residencial, en uno de los 84 dispositivos/centros de protección de menores de la Comunidad de Madrid.

La tutela crea una relación jurídica entre el menor y la Comisión de Tutela del Menor, en la que la Administración asume todas las obligaciones que corresponden al tutor.

- 3.º) Con la medida de Guarda, como medida de protección, por la que la Administración ejerce las funciones guardadoras cuando el padre y la madre, o en su caso los tutores, lo solicitan, por existir circunstancias graves y temporales que les impiden ejercerla a ellos mismos.

Estas medidas de protección finalizan en el momento en que desaparece la causa que motivó su adopción, debiendo reintegrarse al menor con su familia de origen, todo ello bajo la Comisión de Tutela del Menor.

El pedagogo en este contexto de protección, que trabaja en la aplicación de la medida de acogimiento familiar con familia ajena, es un técnico que forma equipo de trabajo multidisciplinar con psicólogos, trabajadores sociales y educadores, trabajando en red, por el interés superior de la infancia y adolescencia.

Su función es múltiple (a veces se dice que es como un profesional orquesta). Se inicia con el conocimiento del menor que tiene una medida de acogimiento familiar, al que hay que buscarle la mejor familia, que comprenda sus necesidades, en función de su proyecto: por el tipo de acogimiento y la recuperabilidad de sus padres, para que pueda volver a vivir con ellos; continua con el conocimiento de las familias acogedoras que son idóneas, para, en reunión colegiada, elegir entre las ya idóneas, la que mejor pueda contribuir a responder a sus necesidades; hace informes con propuestas al Pleno de la Comisión de Tutela, de la elección de la familia para el menor asignado y para llevar a cabo el proceso de presentación y acople del menor a la familia; acompaña el proceso de adaptación hasta que el menor se traslada a vivir con ellos, para realizar después el seguimiento y el apoyo a la familia acogedora, en el acompañamiento del proceso de desarrollo del menor en la vida cotidiana con ellos; realiza la supervisión de las visitas con su familia biológica y da cuenta al Pleno del seguimiento de la medida de acogimiento con familia ajena a través de informes de evolución.

Esta medida de acogimiento familiar con familia ajena es una medida de protección por la que se delega la guarda sobre un menor a una familia distinta a la de sus padres. Está destinada a todos los niños que no puedan vivir temporalmente con su familia de origen, a corto, medio o largo plazo y tengan acordada una medida de protección con propuesta de acogimiento.

El acogimiento familiar, según el Art. 173 del Código Civil, "Produce la plena participación del menor en la vida familiar e impone a quien lo recibe velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral". Por ello, el trabajo del pedagogo en esta medida pasa por: revisar los informes del menor que nos facilitan otros profesionales, la información de sus familias de origen, y conocer las condiciones en las que ha sido cuidado. Realiza entrevistas en profundidad con sus padres y familiares de referencia que han constituido parte de su historia de vida, para dar continuidad al derecho de seguir manteniendo los vínculos con ellos, a través de las visitas supervisadas, y prepara, con el equipo de la Residencia Infantil, el proceso de presentación, acople y adaptación, para que la transición a la nueva familia se haga en las mejores condiciones de seguridad y estabilidad.

A la vez prepara, con el conocimiento de los informes de la familia seleccionada, cómo hacer el acompañamiento a la familia acogedora en el proceso de su presentación, acople, adaptación y organización a la vida cotidiana del menor con ella, ayudando a entender los momentos de dificultad que pueda presentar el menor, como cuando plantea situaciones como: ¿por qué estoy viviendo con vosotros?, ¿por qué no pueden mis padres cuidarme?, ¿por qué están mis hermanos en la residencia y otros con mis papas?, etc.; temas todos ellos relacionados con sus orígenes, con la pertenencia y con los motivos de la separación de sus padres. Todo ello genera un complejo acompañamiento profesional que exige una escucha activa sobre estas cuestiones.

Además de realizar el seguimiento del acogimiento del menor en la familia ya idónea, debe acompañar el proceso de desarrollo conjunto que hacen las tres partes (el menor, la familia acogedora y la familia biológica), orienta el proceso y se anticipa a los cambios que se van a producir.

Su tarea continúa hasta que se determina, por el Pleno de la Comisión de Tutela, que sus padres han demostrado haber resuelto la situación que fue objeto de su separación, para mediar con los



Servicios Sociales, en la coordinación para la vuelta del menor con su familia de origen, facilitando de nuevo la transición.

Otra de sus tareas es la sensibilización a la sociedad, a través de charlas informativas, para captar nuevas familias interesadas en el programa de acogimiento familiar; por lo que crea, elabora y genera, documentos divulgativos, para dar a conocer esta modalidad de protección a la sociedad.

Desarrolla también la formación inicial de familias que se postulan para ser acogedoras, formando parte del proceso de valoración de su idoneidad y creando nuevas metodologías formativas (como dinámicas de participación y grupos operativos) que mejoren el conocimiento de su motivación. Y, además, para dar cumplimiento a la medida n.º 145 y 148 del Plan de Infancia, de la Comunidad de Madrid, donde se insta a dicha Consejería a que desarrollen, a través de la Dirección General de Infancia, Familias y Natalidad: “sesiones formativas de asesoramiento, información y orientación, así como la mejora de la oferta de formación específica, para abordar los temas que suscitan dificultad, para facilitar el desempeño de su papel en relación a los niños niñas y adolescentes que tienen acogidos”. El pedagogo, como técnico de la Unidad de Acogimiento Familiar, realiza el diseño de la programación anual, en función de un análisis de necesidades que surge de las evaluaciones periódicas de la formación del año anterior, elabora presupuestos económicos que debe aprobar la Administración y diseña un programa de formación anual, en función de las tres tipologías de acogimiento (Urgencia, Temporal y Permanente).

El pedagogo también participa en facilitar el derecho del niño a relacionarse con sus padres, reconocido internacionalmente en el art. 9.3 de la Convención de Derechos del Niño, a través de encuentros en visitas, llamadas o salidas con ellos, salvo que estén suspendidos por resolución judicial o resolución de la Entidad Pública. En esas visitas se realiza una mediación entre las familias y el menor, para ayudar a comprender esa compleja situación (doble pertenencia).

Con todas estas funciones, el pedagogo es un profesional multi-tarea que hace actuaciones de asesoramiento y acompañamiento, con el fin de dar estabilidad al menor y acompañar en el proceso de crianza a las familias que lo tienen en su cuidado.

El acogimiento familiar es una medida compleja que requiere de más intervenciones profesionales especializadas (sensibilización y captación, visitas, formación, seguimiento y preparación para la despedida) a la altura de las necesidades cambiantes de las familias de origen, de las de acogida y del propio menor.

Es un reto profesional que requiere de la formación y actualización continua y la mirada y escucha cercana, para dar respuesta a las necesidades cambiantes que nos demandan los menores y sus familias. ■



## Bibliografía

- Amorós, P. y Palacios, J. (2004). Acogimiento familiar. Madrid: Alianza Editorial.
- Amorós, P., Palacios, J., León, E., Fuentes, N. y Mesas, A. (2003). Familias canguro. Una experiencia de protección a la infancia. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Barudy, J. *et all.* (2005). Los buenos tratos a la infancia. Editorial Gedisa.
- Consejería de Políticas Sociales y Familia (2017) Plan de infancia y adolescencia de la comunidad de Madrid 2017 a 2021. Edita la Dirección General de la Familia y el Menor.
- Del Valle, J. F. y Bravo, A. (2003). Situación actual del acogimiento de menores en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2008). El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dirección General de Servicios para la Familia e Infancia (2016). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 17. Datos 2014. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, España.
- Gómez Serra, M. (2003): aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. Pedagogía social, n.º 10, 2.ª época pag. 233-251.
- Hämäläinen, J. (2003). Developing social pedagogy as an academic discipline. En A. Gustavsson, H. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.). Perspectives and theory in social pedagogy (págs. 133-153). Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg P.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 175, de 23 de julio de 2015, págs. 61.871 a 61.889.
- Lorenzova, J. (2017). Childhood through the lens of social pedagogy. International Journal of Social Sciences, 6 (1), págs. 53-70.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Palacios, J. (2014). Valoración de idoneidad para el acogimiento familiar. Granada: Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, Junta de Andalucía.
- Storø, J. (2013). Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and Young people. Bristol. The policy press.
- Convención sobre los Derechos del Niño; adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 20-nov-1989.
- Decretos 121/88, de 23 de noviembre y 71/92, de 12 de noviembre, sobre el procedimiento de constitución y ejercicio de la guarda de los menores desamparados.
- Orden 175/1991, de 18 de marzo, de la Consejería de Integración Social, de desarrollo del Decreto 121/1988, de 23 de noviembre, en materia de promoción del acogimiento de menores y la adopción.
- Ley 6/95, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y adolescencia.
- Ley 26/ 28 de julio 2015 de protección a la infancia y adolescencia. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2005/02/18/3>.
- Úcar, X. (2016a). Pedagogías de lo social. Barcelona. UOC. Oberta Publishing.
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. Zona Próxima, 29, págs. 52-69.



# Un pedagogo en Bretton Woods (o la Corte de los Economistas)

JUAN MANUEL MORENO. UNED y Banco Mundial

A lo largo de mis casi veinte años de trabajo en el Banco Mundial, he respondido cientos de veces a una misma pregunta formulada por colegas pedagogos y por profesores de todos los niveles y especialidades aquí en España: Pero ¿qué haces tú en el Banco Mundial? Siempre he dado por supuesto que el escepticismo que subyace a la pregunta tenía menos que ver con dudas sobre mi capacidad que con mi condición de pedagogo, aunque asumo que ambas cosas no son ni mucho menos incompatibles. Bromas justificadas aparte, la pregunta refleja la sorpresa, bastante generalizada en nuestro gremio, de que el Banco Mundial estuviera implicado en Educación. Muchos de mis interlocutores quedaban, en efecto, sorprendidos al escuchar que el Banco Mundial es el primer financiador del sector educativo en el mundo en desarrollo, muy por encima de otros que se perciben como claramente especializados en dicho sector (UNESCO o UNICEF, por ejemplo). Y esto no es precisamente un fenómeno reciente. El primer proyecto de educación financiado por el Banco Mundial fue en Túnez, allá por el año 1962. Poca gente sabe que el Banco contribuyó a financiar la implantación de la reforma educativa de 1970 en España (nuestro país fue receptor de ayuda al desarrollo hasta 1977). Todas estas décadas después, el Banco Mundial dedica anualmente entre dos y tres mil millones de dólares a financiar proyectos educativos en países en desarrollo y es, con diferencia, la institución – pública o privada – que mayor peso tiene en la financiación de la educación global.

Sin embargo, que el Banco Mundial esté implicado desde hace tanto tiempo en el sector educativo no implica necesariamente que haya de contratar pedagogos, con lo que la pregunta de mis colegas aquí en España seguía siendo pertinente. De hecho, uno de los chistes clásicos que se cuenta una y otra vez en el Banco es que, cuando se creó la división o sección de Educación en los años 60, había tan solo dos perfiles profesionales entre el personal: arquitectos y economistas; los primeros, para diseñar y supervisar la construcción de escuelas y, los segundos, para hacer los presupuestos de las obras correspondientes. El chiste, que como casi todos los buenos chistes tiene algo o mucho de verdad, hace clara referencia a los orígenes del Banco Mundial como agencia global de desarrollo creada desde Naciones Unidas al concluir la Segunda Guerra Mundial. La inversión en infraestructuras era la prioridad casi exclusiva en esos primeros tiempos y, cuando en los años 60, se amplió el foco a sectores como Educación, Salud, Protección Social o Administración Pública, la inversión en infraestructuras específicas para esos sectores tendía a llevarse la mayor parte de los recursos asignados.

A la construcción de nuevas escuelas siguió la inversión en libros de texto y equipamiento escolar, formación de profesorado en servicio y de administradores educativos, y ya en los años 80, también tecnología educativa, sistemas de información en educación y programas de innovación y mejora dirigidos a centros educativos. El foco estaba, pues, en

invertir masivamente en los insumos al sistema escolar, dando además una clara prioridad a la educación primaria. Los economistas dejaron de necesitar a los arquitectos, se hicieron autosuficientes y se convirtieron, también en nuestro sector, en la cultura corporativa dominante dentro del Banco Mundial; cultura dominante que, por cierto, se impuso también en los cuatro bancos regionales de desarrollo que se fueron creando entre 1959 – el Banco Interamericano de Desarrollo – y 1991 – El Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo – (los otros dos son el Banco Africano de Desarrollo y el Banco Asiático de Desarrollo).

Hubo que esperar hasta finales del siglo XX para ver en el Banco Mundial un interés creciente sobre los procesos y, sobre todo, los resultados de toda esa inversión en insumos para los sistemas escolares. Costó convencer a los economistas más ortodoxos de que la “caja negra” de la escuela y de las aulas no podía continuar dándose por supuesta o, simplemente, ignorándose. Algo más fácil, sin embargo, fue la emergencia de un consenso sobre el hecho de que los resultados de aprendizaje de los estudiantes eran la única justificación y medida de impacto de cualquier inversión en educación. Simultáneamente, el énfasis exclusivo en la educación primaria se fue suavizando ante la evidencia creciente, en buena medida producida desde dentro del propio Banco, de que tanto la educación superior como la secundaria (no obligatoria) tenían también un fuerte potencial para reducir la pobreza en el mundo en desarrollo, amén de un rol crucial en asegurar, precisamente, que la educación primaria llegara a ser universal. Y ya en la década de los 2010, la educación preescolar entró con mucha fuerza en la agenda educativa ante la abrumadora evidencia de que era la mejor inversión posible en nuestro sector.

Toda esta ampliación del foco de pensamiento y de acción en Educación requería una ampliación paralela de los perfiles y competencias profesionales de los trabajadores en el Banco, y especialmente de aquellos que tenían que dirigir el diálogo con los Gobiernos y las operaciones y proyectos que el Banco financiaba. Así, en un corto período alrededor del cambio de siglo, entraron a trabajar en Educación en el Banco sociólogos y psicólogos, ingenieros y filósofos, antropólogos, politólogos y pedagogos, entre otros muchos campos y perfiles. Hoy, el sector educativo del Banco Mundial está lejos de ser un monopolio profesional de los economistas, si bien esa cultura disciplinar sigue teniendo mucho peso y es, por tanto, responsable de muchas ventajas comparativas de la institución y de no pocos de sus errores y carencias. En todo caso, y esto es lo importante, la entrada masiva de los nuevos perfiles profesionales ha permitido crear equipos interdisciplinarios con una gran flexibilidad y diversidad de recursos para adaptarse a las necesidades y demandas de cada país. A continuación, resumo las que creo que son las aportaciones más influyentes del Banco Mundial a la agenda del desarrollo educativo global en estas últimas décadas:

1. Como institución financiera, el Banco Mundial tiene puesto el foco en la financiación de los sistemas escolares, algo que nunca había sido la prioridad para los demás donantes. Este foco es la clave del, tal vez, hecho diferencial del Banco Mundial; a saber, que su principal interlocutor en los gobiernos es el Ministerio de Hacienda y, solo después, el Ministerio del sector correspondiente, en este caso el de Educación. Convencer a los Ministerios del ramo de que es necesario invertir más en su sector no parece precisamente misión imposible; convencer a Hacienda, sin embargo, tiende a serlo casi siempre, y aun así es justo la condición imprescindible para incrementar ese gasto. La contribución del Banco en este sentido ha sido muy considerable: en buena medida se ha realizado a través del desarrollo de “bienes públicos globales”, en este caso instrumentos para llevar a cabo revisiones sistemáticas y rigurosas del gasto público en educación. Estos ejercicios analíticos han permitido poner evidencia sobre la mesa de los Gobiernos – tanto en Hacienda como en Educación – sobre la eficiencia del gasto educativo, su impacto sobre la equidad y la calidad de la educación, y el seguimiento de la ejecución del gasto en todos sus capítulos y todos los niveles del sistema escolar.
2. Si estos instrumentos de análisis y seguimiento del gasto permitieron encender las luces sobre los problemas de la financiación educa-



tiva, el énfasis en medir el impacto de la inversión educativa sobre los grandes objetivos de la escolarización y, en concreto, sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ha ido permitiendo también encender las luces sobre los procesos que condicionan, conducen y explican tales resultados. En términos operativos, el foco sobre los resultados ha terminado dando la vuelta a la lógica fundamental de los proyectos financiados por el Banco: de financiar *inputs* y confiar en una buena ejecución o implementación del proyecto, a financiar directamente los resultados ya conseguidos y acompañar al país durante la implementación con asistencia técnica ajustada a su demanda. Este cambio de paradigma, que comenzó hace unos diez años y tardará tiempo en completarse, explica en buena medida que sigan acudiendo al Banco países que ya no necesitan realmente la financiación—bien porque no necesitarían pedir prestado, bien porque podrían conseguir los fondos sin mayor problema en el mercado de deuda—, pero que valoran el diálogo de políticas y la asistencia técnica que el Banco les proporciona como parte de un nuevo proyecto. Por su parte, el Banco tiene que confiar también en los procedimientos internos del país—contratación pública y gestión financiera—para lo cual lleva a cabo una suerte de evaluación de entrada en esa parte del sector. En definitiva, para muchos países de medio ingreso e incluso para algunos de bajo ingreso, el Banco está pasando de ser donante a *sponsor*, y de *sponsora* socio.

3. Una de las grandes ventajas comparativas del Banco Mundial, y por tanto también una de las razones que explican la demanda de servicios del Banco más allá del apoyo financiero, es su capacidad para recurrir a la experiencia mundial y a la evidencia global sobre cualquier asunto, problema o desafío político de nuestro sector. El Banco ha sido pionero en la cooperación y colaboración Sur-Sur; es decir, entre países en desarrollo, promoviendo enfoques regionales para abordar problemas comunes y, más allá, buscando las prácticas y soluciones políticas más relevantes y que mejor pudieran responder al contexto específico de cada país con el que trabaja. Así, el empeño en desplegar evidencia y experiencia sobre lo que funciona y lo que no ha llevado al reconocimiento de que no existen soluciones de talla única ni fórmulas mágicas para resolver los grandes desafíos de la educación y de la escolarización. A pesar de eso, la propia demanda de los gobiernos y la presión por conseguir resultados positivos—y sobre todo rápidos—nos coloca en la contradicción de asumir que existen esos atajos mágicos y buenos para todo y todos. Se trata de una cuestión ya clásica dentro de la comunidad del desarrollo—y del desarrollo educativo en particular—en la que tanto el Banco como otras agencias multilaterales han sido fuertemente criticadas por buscar y supuestamente imponer una especie de ortodoxia global o "pensamiento único", haciendo de ella además condición *sine qua non* para que los países pudieran optar a sus fondos. Mi experiencia personal, sin embargo, me lleva a concluir que son las agencias de desarrollo bilaterales (las de cada país donante) las más proclives a instalarse en dicha ortodoxia global, mientras que las multilaterales tienden a ser más plurales internamente, más transparentes a la hora de reconocer errores y más rápidas en rectificar, aunque sea para volver a equivocarse.

4. La naturaleza crecientemente interdisciplinar de los equipos profesionales que trabajan en Educación en el Banco Mundial ha permitido ampliar y profundizar la agenda global del desarrollo educativo haciendo así mucho más precisa y realista nuestra comprensión de los problemas, y más relevantes, sofisticadas y contextualizadas las soluciones propuestas. Así, la calidad y la equidad de los sistemas educativos se contemplan hoy con una lente multisectorial, y somos cada vez más conscientes de que los problemas de la educación solo pueden abordarse con garantías en el contexto de muchos otros sectores con los que el nuestro está íntimamente relacionado: sanidad pública, nutrición y desarrollo temprano, redes de protección social, desarrollo comunitario y participación ciudadana, reforma de la administración pública o digitalización al servicio del aprendizaje son los sectores más destacados. Por poner un ejemplo

más específico, ya en los años 90, fue el Banco Mundial la institución que introdujo el problema de la corrupción institucionalizada en el diálogo con los gobiernos y agencias de desarrollo. La corrupción era una cuestión tabú, hasta el punto de que su mera mención se consideraba injerencia en los "asuntos internos" del país que se tratara. La UNESCO, por cierto, ha seguido haciendo un trabajo extraordinario en materia de corrupción en educación a través del Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIEP).

5. El Banco Mundial ha sido uno de los grandes promotores de grandes alianzas, en el marco de Naciones Unidas, para conseguir objetivos de gran calado e indudable ambición en los últimos 25 años. El Banco ya fue sede, desde finales del siglo XX, de la *Fast Track Initiative* (FTI), alianza global para financiar y dar seguimiento al objetivo—entonces llamado "del milenio"—de conseguir la universalización de la educación primaria. Sigue siendo sede de la *Global Partnership of Education* (GPE), aunque esta es institucionalmente independiente del Banco, una alianza mucho más ambiciosa que la FTI y que ahora está en el núcleo de las iniciativas desarrolladas para la consecución del Objetivo 4.º (Educación) de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la ONU. Más que el liderazgo financiero, el liderazgo del Banco, a efectos de estas alianzas globales, es más bien de carácter intelectual y surge del acusado impulso, en términos de comunicación pública, que la institución siempre ha ejercido para crear un fuerte sentido de urgencia en el sector educativo, poniendo de manifiesto, con evidencia empírica sólida, el coste que tienen los millones de estudiantes sin escolarizar, los millones que salen de la escuela sin haber adquirido las competencias clave, o las consecuencias a medio y largo plazo de la segregación escolar o de la desigualdad de oportunidades para amplios colectivos de estudiantes. Insistir en la urgencia de tomar medidas, la identificación de indicadores mensurables para guiar las políticas y las reformas, y la cuantificación del coste de oportunidad de no hacer nada o de no hacerlo a la velocidad necesaria han distinguido la acción del Banco en este contexto global.

El camino recorrido por el Banco en estas últimas décadas es, pues, más que notable. Es indudable que el sector de la Educación ha ido subiendo de modo imparable en la agenda del desarrollo humano y de la reducción de la pobreza. Además, lo ha hecho desde un enfoque cada vez más holístico, yendo más allá de la escolarización propiamente dicha. Con todo, hay que reconocer que la visión particular del economista sigue siendo hegemónica, por así decir, y ello hace que la cuestión de la relación entre desarrollo educativo y crecimiento económico ocupe un lugar, excesivamente, central. Además, el pragmatismo típicamente economicista del "qué funciona y qué no", entraña efectivamente un riesgo de estancarse en un pensamiento único sobre cuestiones crecientemente complejas en contextos cada vez más diversos. Por otro lado, la visión cortoplacista de algunos economistas casa muy mal con los tiempos y ritmos propios de los cambios, innovaciones y reformas educativas. El foco en los resultados, como gran principio operativo, ha supuesto un cambio positivo; pero esperar resultados tangibles y medibles en materia de aprendizaje a la vuelta de un par de años y después de una inversión limitada es ingenuo, poco realista o, peor aún, una manera de devaluar política y económicamente la inversión en educación.

El Banco Mundial viene de enfrentarse a tiempos muy difíciles, en los que la Gran Recesión (2008-2015) supuso una gran reducción de la ayuda oficial al desarrollo desde las agencias bilaterales, seguida, inmediatamente después, de un clima político generalizado de hostilidad hacia las agencias multilaterales (2016-2020); y, para terminar, de la gran catástrofe global de la pandemia causada por la Covid-19. Ante esta tormenta perfecta, el Banco ha mostrado no solo su resiliencia como institución financiera y banco de conocimiento, sino su capacidad para ayudar a construir esa resiliencia en cada uno de los países con los que trabaja. Y en ello no ha sido menor la contribución de los pedagogos en sus equipos de profesionales. ■



## ENTREVISTA CON JOSÉ ANTONIO CARIDE

# Los futuros de la Pedagogía social

**BIANCA THOILLIEZ.** Universidad Autónoma de Madrid

**JOSÉ ANTONIO CARIDE** es Catedrático de Pedagogía Social (Área de Teoría e Historia de la Educación) en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la USC, con premio extraordinario de doctorado. Profesor en más de 30 Universidades de España y de otros países (Argentina, Brasil, Cabo Verde, Chile, Francia, México, Portugal y Suiza). Director e IP del Grupo de Investigación en "Pedagogía Social y Educación Ambiental" (SEPA-interea, GI-1447 de la USC), de la Red de Grupos de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento (RINEF-CISOC) y coordinador del área de Ciencias de la Educación en la Agencia Estatal de Investigación. Lo que aquí presento es el resumen de una interesantísima conversación<sup>1</sup> en la que tuvimos ocasión de pensar sobre los futuros de la Pedagogía Social.

<sup>1</sup> Gracias a Carmen Fontaneda por su labor en la transcripción completa de la conversación, que ha sido la base para elaborar el texto que aquí presentamos y que ha realizado en el marco de la Beca de Colaboración en Departamento universitario para el curso académico 2021/2022 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, adscrita al Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid.

**Bianca Thoilliez (BT):** Hablemos de las relaciones entre la Educación Social y la Pedagogía Social. ¿Piensas que los estudios de Grado de Educación Social han hecho perder peso a la dimensión social de los estudios de Pedagogía?

**José Antonio Caride (JAC):** Admite una doble lectura. Por un lado, la Pedagogía Social desde los años 80 del pasado siglo ha posibilitado una mayor apertura y diversificación de lo que venían siendo los saberes pedagógicos. Esencialmente para enfatizar lo social, dando a los títulos de Pedagogía, desde sus inicios, la posibilidad de comprometerse no solo como una educación que se hace en sociedad y para la sociedad, sino también, con la sociedad. Por lo tanto, como primera afirmación la vincularía a los cambios que la Pedagogía Social ha incorporado, en general, a los estudios de Pedagogía en nuestro país y, por extensión, a las Ciencias de la Educación. Más allá de esta circunstancia, es cierto que la creación de la Diplomatura en Educación Social y posteriormente, del Grado supone dotar a sus saberes no solo de una renovada perspectiva científica y académica, sino de una dimensión profesional con la que no contábamos en este país.

**BT:** ¿Existía un interés o reivindicación profesional por que saliese adelante un título de Educación Social, diferenciada de la especialización social en Pedagogía?

**JAC:** Sí, desde luego. Venía siendo reivindicada y podríamos decir, incluso, proyectada cotidianamente, aunque sin la denominación de Educación Social, ni una apelación expresa a las educadoras y a los educadores sociales, en distintos contextos y realidades.

Desde lo que era la educación y los "educadores de calle", hasta iniciativas vinculadas a la animación sociocultural, la educación de adultos, la formación ocupacional, la educación en el ocio y tiempo libre, en iniciativas vinculadas a la educación familiar o al desarrollo comunitario, etc. Por lo tanto, que se incorpore la Educación Social, en cierto modo, significaba reconocer en el mundo universitario una demanda, podríamos decir incluso a mucho más que un deseo: dar respuesta a necesidades y a reivindicaciones que un colectivo profesional sentía para incrementar su formación científica-académica, con todo lo que eso comportaba (reconocimiento, un título oficial), pero también significaba darle más y mejores oportunidades a la profesión. Depende mucho de las Universidades y de las Políticas Educativas, Sociales y Culturales de los distintos territorios, pero considero que han permitido conciliar a quienes aspiran a desarrollar su labor desde una perspectiva pedagógica de amplias miras con quienes lo hagan desde una perspectiva más explícita de Educación Social.

**BT:** Cuando hay campos de intervención tan próximos y hasta superpuestos, ¿existen rivalidades entre los diferentes profesionales implicados?

**JAC:** La Educación Social debe ser una oportunidad para una práctica multiprofesional. No sobra nadie y cabemos todos. Debido a la complejidad de los temas y problemas que aborda, requiere de una participación activa de un amplio conjunto de profesionales: pedagogos, psicólogos, antropólogos, profesionales de la enseñanza (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), juristas, trabajadores sociales... que tengan la capacidad de dar una respuesta a la altura de la complejidad de los problemas y realidades en las cuales interviene, al igual que debería suceder en otros ámbitos educativos, formativos, sociales... No puede haber un sentido corporativo, sino inclusivo; una congruencia de mínimos, con una expresión que invoca la necesidad de sen-



tirnos partícipes de proyectos, iniciativas, prácticas, experiencias o vivencias, etc. desde los que abordar colaborativamente el quehacer profesional con las personas y colectivos que así lo requieran. Debemos continuar haciendo una labor que permita que esa articulación en los servicios sociales, en las escuelas entendidas como instituciones comunitarias y sociales, se haga.

**BT: Y, ¿cuál sería tu idea de una articulación adecuada? Tanto en el plano epistemológico, como en el profesional, entre la Pedagogía Social y la Educación Social.**

**JAC:** La articulación requiere que situemos los planteamientos, las respuestas y actuaciones que se lleven a cabo, al menos en tres planos. Uno, con una componente epistemológica y que, podríamos decir por extensión, tiene una naturaleza y alcance científico. Debe permitir que los saberes se articulen, se integren y posibiliten abordar en toda su complejidad y amplitud el conocimiento social y humanístico en el que se inscribe la Pedagogía Social y la Educación Social como saberes que se crean y recrean permanentemente. Al hacerlo, debe aportar a través de las disciplinas que los cultivan, un conocimiento lo más integral e integrador que sea posible de los sujetos, de los colectivos y las comunidades con las que se interviene, así como de sus realidades próximas y lejanas. Es decir, que permita una cierta transversalidad en los modos de conocer, para posteriormente, transferir esta mirada a los modos de actuar. Un conocimiento que tenga capacidad para que los saberes dialoguen entre sí.

En segundo lugar, se trata de tomar en consideración lo que esos saberes están en condiciones de transmitir a través de la formación inicial y continua, con enseñanzas y aprendizajes que se puedan “aplicar” o transferir dando la oportunidad de la profesionalización. Aquí es donde avanzar en las identidades y en la entidad de cada profesional son aspectos clave; con sentido colaborativo, no corporativo. De esta manera, se abre la posibilidad de que las profesiones se articulen en equipos, de que los proyectos tengan un sentido convivencial, dando respuesta a las comunidades y a los territorios en las cuales estén, conciliando la formación y el desempeño profesional de un modo integral e integrador. Las universidades debemos ayudar a que esto suceda.

Y, en tercer lugar, hay una dimensión que lo atraviesa todo y que está relacionada con cómo desarrollamos la investigación y la transferencia de conocimiento en este campo. Creo que la posibilidad de equiparar los estudios en Educación Social a los de Pedagogía y otros títulos universitarios la ha dotado de una capacidad de autonomía que inicialmente no tenía, reduciendo –sin aminorarlos– los vínculos, incluso dependencias de otros ámbitos, fuesen disciplinares, profesionales o ambos (en las Ciencias Sociales y, en particular, de la Educación). Además de contribuir a construir la formación y la profesión desde la propia Pedagogía-Educación Social en relación con temas, contenidos, líneas prioritarias de acción-intervención, etc., también amplía y diversifica las metodologías para investigar y actuar de manera coherente con la profesión.

**BT: Con respecto a la evolución de la Pedagogía Social y su transferencia a la Educación Social, sí que hay en el plano histórico de evolución de la disciplina de la Pedagogía Social un camino parecido al que podríamos identificar que ha hecho la que era Pedagogía General que, actualmente, se encuentra segmentada. Me refiero al camino de venir de una tradición fundamentalmente alemana y el avance hacia una influencia anglosajona. ¿Cómo consideras este giro?**

**JAC:** Las adherencias de la Pedagogía Social a los que podemos considerar sus referentes desde una perspectiva internacional se han concretado, esencialmente, en tres escenarios. Por un lado, el mundo germánico y toda la tradición pedagógica alemana, incluso centroeuropea, con algunas derivaciones teórico-conceptuales muy estimables, sin que se pueda obviar las que también tienen una connotación más aplicada o pragmática (en los países nórdicos) o, con una visión más escolástica (en Italia). La incidencia de la tradición germánica en la construcción de la pedagogía española y, en particular, de la Pedagogía Social, entre los años 70 y 90 del pasado siglo, fue decisiva. Los primeros autores que sitúan a la Pedagogía Social en los textos y en las contribuciones que se han ido trasladado a la sociedad –como libros, artículos, monografías...– toman como referencia esta perspectiva, atribuyéndole a Pestalozzi (Suiza), a Paul Natorp o a Herman Nohl, ambos en Alemania, los orígenes de una lectura pedagógica o educativa social. Sin olvidar a Lorenzo Luzuriaga en los años sesenta, podemos mencionar, entre otros, al profesor José María Quintana o a Paciano Feroso.

En segundo lugar, desde una perspectiva más vinculada a los servicios sociales y a la acción comunitaria, los referentes del mundo anglosajón han sido también claves. En varios enfoques, pero, sobre todo, para comprometer la acción pedagógica y las prácticas educativas con la vida cotidiana en las comunidades. Se trataba de situar la pedagogía o, más bien, una educación externa a las instituciones escolares, en contextos sociales que fundamentalmente venían vertebrados por un sentido de comunidad, de lo local, enfatizando la proximidad a las personas, a los grupos, a las instituciones y a los colectivos con las que se pretendía promover esa práctica pedagógica. Participando de la reconceptualización de un trabajo social que deja de ser benéfico-asistencialista, pasa a ser considerada como esencialmente un derecho en la configuración de los Estados sociales y democráticos de derecho, para los que el Bienestar Social ha de ser un sistema puesto al servicio de la ciudadanía y de su calidad de vida.

Por último, hay una tercera perspectiva, que en España ha sido especialmente relevante, que toma como referencia la cultura, las políticas culturales y la acción cultural, tanto desde una perspectiva estatal, como de una perspectiva local-municipal. Se trata de la tradición de la animación sociocultural, más tarde reorientada hacia la gestión cultural (o buscando su articulación con ella), tomando nota de los avances que se producen en el mundo francófono y, esencialmente, en Francia, tras la Segunda Guerra Mundial. Esta perspectiva ha permitido incorporar, décadas más tarde, las viejas expectativas y reivindicaciones de la llamada educación popular en Europa, lo que significaba no solo la democratización de la cultura (que llegue a todas las personas), sino una verdadera democracia cultural, que haga protagonistas a las personas, a los movimientos asociativos, a las comunidades vecinales, etc., tanto en las sociedades rurales como urbanas. Un planteamiento que, finalizando los años 60, ya suscribieran el Consejo Cultural Europeo y, más tarde, entre otras Organizaciones Internacionales, la UNESCO y, en algunos momentos, el Consejo de Europa e incluso la Unión Europea; y también el Ministerio de Cultura español en los primeros años del gobierno socialista liderado por Felipe González.

**BT: ¿Cómo se articula esta tradición de influencias con los estrechos lazos que la Pedagogía Social española mantiene con Latinoamérica?**



**JAC:** Son lazos que emergen de una voluntad muy explícita: abrir las fronteras de la Pedagogía Social y de la Educación Social que se va construyendo en Europa, particularmente en España, a Latinoamérica. De conocernos y reconocernos en lo que somos y hacemos en nombre de la educación, comenzando por las palabras; por ejemplo, en el diálogo educación popular-educación social. A veces, pareciera que es más un problema terminológico o semántico que un problema de naturaleza académica, científica o profesional. Hay mucho en común y debemos hacer lo posible porque la diversidad sea más una oportunidad que un inconveniente para incrementar el potencial que podemos aportar al cambio educativo y social, en sus realidades y las nuestras. Se ha progresado mucho en la comprensión mutua, en las iniciativas que promueven la colaboración institucional, universitaria, científica, profesional... en distintos planos. Destacan, en particular, las que se están estableciendo a través de colectivos científicos, como la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), con identidad propia en varios países de América Latina (Colombia, México, Brasil, etc.) o de iniciativas con un componente más profesional, a través de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), organizando congresos, seminarios, etc. Es un camino que se va recorriendo, en el que se ha avanzado mucho en los últimos años y para el que, cada vez más, se alientan actitudes e incluso mentalidades, que nos reconozcan como cooperantes en el ilusionante desafío que implica dar respuesta a las necesidades educativas y sociales en clave de derechos humanos, cívicos y ecológicos.

**BT:** José Antonio, tú has trabajado en numerosos asuntos, pero especialmente las dimensiones temporales, espaciales y de ocio, como categorías determinantes para comprender ese carácter social de la educación. ¿En qué punto se encuentran tus investigaciones a este respecto?

**JAC:** Siempre hemos entendido que la Educación Social debe ser una educación contextualizada. Es decir, que sus textos pongan en valor los contextos, en relación con los cuales realizan indagaciones, propuestas y transfieren conocimiento. De ahí que consideremos la dificultad de leer los contextos e intervenir en ellos, sean cuales sean (institucionales, territoriales, comunitarios de ámbito local o internacional), considerando el espacio y el tiempo como dos coordenadas clave; junto con la comunicación y el lenguaje explican mucho de lo que pueden o deben ser las prácticas educativas. El espacio y el tiempo no solo son temas, problemas o realidades objeto de estudio, que ocupan a casi todas las disciplinas científicas, sino que también son generadoras de discursos; posibilidades o limitaciones, concepciones abiertas o cerradas con relación a lo que representa una determinada práctica educativa. Por lo tanto, es positivo que hayamos intentado desvelar lo que esas realidades encierran, no solo como una cuestión de escenarios –en su visión topográfica o geográfica– de lugares o “no lugares” (como diría Marc Augé), sino como dimensiones que lo alcanzan todo, generando diferentes lecturas del mundo: abiertas o cerradas, conformadoras o transformadoras, activando o inhibiendo la libertad, la equidad, la justicia, el respeto o la solidaridad.

Por este motivo, hemos querido enfatizar lecturas del mundo que prolonguen las relaciones local-global más allá de las coordenadas geográficas, para procurar darles sentido desde enfoques más comprensivos e inter-transdisciplinarios con el concurso de las miradas pedagógicas, ambientales, sociológicas, antropológicas, históricas, económicas, políticas, literarias,

etc. Entendemos que el tiempo y sus circunstancias, al igual que los contextos territoriales, son determinantes a la hora de plantear modos de indagar, conocer, saber y actuar. Sin duda, esta perspectiva complica tanto los procesos de la investigación como los de la propia acción, y también los vínculos a los que dan lugar, cerca o lejos; pero es el modo más interesante de plantearnos lo que debe ser una lectura de la realidad generadora de procesos formativos con una decidida vocación transformadora, comenzando por las realidades más cotidianas.

**BT:** Y, habiendo celebrado recientemente vuestro seminario interuniversitario, ¿hacia dónde ves que se dirige el campo en España?

El surgimiento de la sociedad ibérica, posterior iberoamericana de Pedagogía Social, en el fondo, responde a estos deseos y necesidades. Desde 1981, casi de forma ininterrumpida, nos hemos ido convocando casi todos los años para dialogar, debatir sobre una gran diversidad de temas que preocupan y nos ocupan en la investigación, la actividad docente y las prácticas profesionales. Cada vez más en convergencia con los colectivos, asociaciones y colegios profesionales de Educación Social y, allí donde existen, también de Pedagogía. Si hacemos un recorrido desde los primeros años ochenta, observamos que inicialmente la preocupación tuvo un sentido muy genérico; en la Universidad de Sevilla se convocó por primera vez un seminario –que entonces eran de Sociología de la Educación y de Pedagogía Social– con el tema de “educación y sociedad”. Con el paso del tiempo, las convocatorias, tanto en España y Portugal como en Latinoamérica, se han ido situando en necesidades, problemas o realidades muy concretas (de los mayores, los jóvenes, la interculturalidad, el desarrollo comunitario, la cuestión de género, la educación inclusiva, el cambio climático y la cultura de la sustentabilidad...). Son un exponente del sentido y de las sensibilidades de una Pedagogía Social que no quiere ser indiferente con las realidades del día a día de nuestras sociedades, contribuyendo a que sus conocimientos se proyecten en prácticas educativo-sociales acordes con nuevas formas de educar y educarse en sociedad.

La Educación Social no es una ciencia, en contraposición con la Pedagogía Social que aspira a serlo.

**BT:** ¿Cómo dirías que el trabajo sostenido y colectivo en el seno de estos encuentros científicos os ha ayudado a profundizar en la clarificación de las relaciones entre Educación Social y Pedagogía Social?

**JAC:** Podemos distinguir dos elementos clave de los que nunca podremos prescindir. Uno es entender que la Pedagogía Social y la Educación Social son modos de pensar y actuar en las realidades cotidianas (concretando inquietudes, expectativas, preocupaciones, problemas, propuestas y respuestas que transitan entre las realidades y las utopías). Una cotidianidad a la que consideramos como una señal de identidad clave para entender las coordenadas espacio-tiempo. Con un propósito declarado: contribuir a que todas las personas se sientan partícipes de prácticas que tienen el sentido del educar (a otros) y educarse (a uno mismo), individual y colectivamente. La otra dimensión, a mi juicio, es la que vincula la Pedagogía Social y la Educación Social a los procesos de cambio y transformación social. No solo a entender y dar respuesta a los cambios que se están produciendo en nuestras vidas, sino también a inducirlos hacia aquello que se considera pedagógico y socialmente deseable. Esto coincide con los derechos humanos,



ecológicos, con el respeto, la tolerancia, los valores cívicos, la libertad, la justicia, etc. Habitamos una sociedad que todavía no nos gusta y que siempre puede darnos la posibilidad de ser más y mejores como personas y humanidad. Aunque podamos discrepar en cómo construir las posibilidades del cambio y todo lo que signifique desde una perspectiva ideológica, ética, cultural, social..., es irrenunciable que hagamos lo posible por minorar las desigualdades, la pobreza, la exclusión, las vulnerabilidades...

**BT: ¿Qué hay de esa relación entre “lo excluido” y “lo social”?**

**JAC:** Decimos con frecuencia que no se pueden ni se deben identificar a la Pedagogía Social ni a la Educación Social por sus modos de afrontar la inadaptación y la marginación social. Hacerlo induce a un reduccionismo injusto e injustificado. No es una pedagogía de las marginaciones: lo es de toda la vida y de esta en toda su diversidad. De ahí que sea necesario reivindicar y tratar de construir una visión lo más amplia, abierta y plural posible de lo que deben ser sus concepciones y prácticas educativas en las escuelas, las comunidades... si, en verdad, queremos construir una sociedad que eduque desde la infancia hasta la vejez. Con todo, no podemos ser indiferentes a las prioridades: sin ser una profesión que deba ser identificada con la inadaptación y marginación social, sí que debe prestar una especial preocupación por quienes por sí mismos no pueden; personas y colectivos que sin una cooperación profesional están condicionados, limitados o impedidos para construir su autonomía personal y social, activando y reconociendo sus capacidades, tejiendo vínculos sociales.

**BT: Hablabas de las relaciones con los colegios profesionales; me da la impresión, en el campo de la Pedagogía General, de que hay una dificultad, incluso un cierto rechazo por parte de los profesionales del campo educativo con respecto al conocimiento científico o lo que intentamos hacer desde las facultades, en mayor o menor medida. Profesores que rechazan el conocimiento pedagógico, ¿en el ámbito social ocurre? ¿Hay un reconocimiento mayor por parte de los colegios profesionales? ¿Hay una colaboración mejor tejida? ¿Qué podemos aprender desde otros campos de la pedagogía de un entendimiento distinto entre profesionales e investigadores?**

**JAC:** Responde a mi parecer a trayectorias y circunstancias históricas diferentes. Considero que singularmente la educación sufre de un terrible problema al oponer la teoría a la práctica, a quienes se considera que se ocupan de la primera –como “teóricos”– con quienes se considera que están inmersos en la segunda –como “prácticos”–. Como muchas otras dicotomías, se pone el acento en los extremos, obviando que la misma construcción de una teoría o su explicación es una práctica, o que en toda práctica explícita o implícitamente habita una teoría.

No siempre se ha entendido lo que se puede interpretar y, consecuentemente, expresar desde las Ciencias de la Educación para construir los valiosos tránsitos que se dan entre ambas, la teoría, o más bien, las teorías y las prácticas. En el mundo de la enseñanza esta incompreensión y la falta de empatía a la que induce ha impedido conciliar la labor de quienes enseñan y quienes aprenden, entre quienes forman a los enseñantes y quienes desarrollan su profesión como tales en el sistema educativo, desde la educación infantil y a la educación superior.

Pero es curioso que en el mundo de la Educación Social fueron los propios profesionales, no sin recelar del modelo

de universidad existente, los que sintieron la necesidad de una formación que no tenían, con un componente teórico, metodológico, científico y académico que les permitiera ir más lejos de los conocimientos que ya poseían a través de su práctica profesional. Muchos eran psicólogos, pedagogos, maestros, trabajadores sociales, de distintas modalidades de la Formación Profesional; otros se habían incorporado a la profesión desde el voluntariado. En general, expresaron el deseo y la necesidad de que hubiese una formación inicial al máximo nivel, equiparable a otras formaciones académicas universitarias, en sus componentes teóricos y prácticos (de ahí la exigencia de una buena formación en el prácticum). El sentimiento era el de necesitar conocimientos que la universidad les podía proporcionar, el valor de la investigación y de los saberes científicos, para crecer, ser reconocidos, construir su identidad. Claro está, en este quehacer la Pedagogía por sí sola no puede, y es preciso que esta formación se articule con un claro componente multidisciplinar, hacia una educación de calidad y a lo largo de toda la vida, con aprendizajes que requieren ser cultivados con una amplia participación de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Una perspectiva que está presente, sin duda y a pesar de algunas incongruencias, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU.

**BT: Ahora que apuntabas la Agenda 2030. ¿Por dónde ves tú que van a ir en los próximos años, tanto los nichos de desempeño profesional como de investigación en el ámbito de la Pedagogía Social?**

**JAC:** Hay realidades que podemos eludir y necesitan –volvemos a las dicotomías– establecer diálogos entre sí, para que la educación identifique y traslade sus prioridades a las políticas educativas, sociales, culturales, económicas, ambientales... Lo local y lo global, lo presencial y lo virtual, lo individual y lo colectivo... ¿Cómo vamos a conciliar lo que significa el apego a las realidades cotidianas en las que vivimos con las que se construyen en otros contextos? ¿Cómo poner en valor las propias identidades con todas las diversidades que atesora la vida, cerca y lejos? ¿Cómo apreciar y considerar a las personas en cada realidad, territorio o paisaje con la apertura a un mundo poblado por ocho mil millones de personas? Son preguntas que nos hacemos desde hace pocas décadas, a las que incorporamos expresiones que estaban ausentes, incluso de nuestros diccionarios, con el sentido que hoy les damos: globalización, redes, digitalización... Son muchas y tienen trazos singulares en los idiomas y en la universalización de lenguajes, de modos de comunicarse y relacionarse impensables no hace mucho. Las interacciones local-global nos sitúan ante circunstancias totalmente novedosas, desconcertantes y, con frecuencia, desbocadas, inciertas... Y si no se salvan ellas, difícilmente podremos salvarnos nosotros, acudiendo a Ortega y Gasset. Pensemos, por ejemplo, en el cambio climático. Hay que conocer más y mejor lo que implican y en qué nos afectan estos temas, problemas, inquietudes, necesidades... Y hacerlo en clave de Derechos Humanos, por lo que todavía representan hoy como invocación a la justicia, la libertad, la democracia, la equidad, la dignidad; pero también en clave de Derechos Ecológicos, que no son otros que los que nombran a la vida en toda su diversidad. En ambos (Derechos Humanos y Ecológicos) reside el inmenso desafío que supone hacer un mundo más habitable y sostenible, ambiental y socialmente. ■

# Condorcet, innovador radical de la educación

DR. AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

## ¿Quién fue Condorcet?

**1. El científico:** Marie-Jean-Antoine de Caritat, Marqués de Condorcet (1743-1794), fue un matemático, historiador, politólogo, filósofo y pedagogo francés, admirado por Voltaire y D'Alembert, por defender la libertad de los hombres. Participó en la Enciclopedia (1751-1772), dirigida por Diderot y el propio D'Alembert, con artículos sobre Matemáticas. Fue un científico relevante, secretario de la Academia de Ciencias (1777) y de la Academia francesa (1782).

**2. El político:** Como político, defendió los derechos humanos de oprimidos y excluidos: los esclavos negros, las mujeres, los protestantes y los judíos. Antes de la Revolución Francesa (1789-1799), publica *"Réflexions sur l'esclavage des nègres"* (1781). En plena Revolución, incide en sus déficits democráticos y en el deterioro de esos derechos humanos. Actualiza la defensa de la abolición de los esclavos negros en *"Au corps électoral sur l'esclavage des Noirs"* (1789). En un artículo publicado en el n.º 5 de la *"Journal de la Société"* (1789) y en *"Sur l'admission des femmes au droit de cité"* (1790), se muestra favorable al voto femenino, convergiendo con la *"Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne"* (1791), de Olympe de Gouges. Representó a París en la Asamblea Legislativa (1791-1793), de la que fue secretario. Propuso una Constitución para la República Francesa. Cuando la Asamblea pasó a manos jacobinas, criticó la nueva Constitución y fue declarado traidor. Se redactó una orden de arresto el 03/10/1793. Escondido en París, por Mme. Vernet, escribe su obra póstuma: *"Esbozo para un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano"*. Fue encarcelado y hallado muerto en su celda el 29/03/1794.

**3. El pedagogo:** Su filantropía se concretó en el avance hacia la superación de las desigualdades sociales y en el progreso hacia una educación más democrática. Sostiene que la libertad proviene de la igualdad social, que a su vez puede favorecer la educación: "Si la instrucción es más igual, de ello nace una mayor igualdad en el ejercicio profesional y, por consiguiente, en las fortunas; y la igualdad de fortunas contribuye necesariamente a la de la instrucción" (Condorcet, 1980, pp. 233, 234). En 1790 publica *"Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique"*. Posteriormente, flanqueado en el tiempo por el "Plan Talleyrand", de 1791, y el "Plan Lepeletier", de 1793, presenta a la Asamblea Nacional Legislativa un 20 y 21 de abril de 1792, en nombre del Comité de Instrucción Pública, el *"Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique"*, conocido como "Plan Condorcet". No se pudo discutir a fondo y públicamente y no se llegó a aprobar, en parte, porque el tema era la condena y decapitación de Luis XVI, a la que se opuso, por rechazar la pena de muerte. Algunas de sus propuestas son: (1) Educación orientada a la autonomía de los ciudadanos; (2) Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza y de la educación; (3) Coeducación; (4) Libertad de cátedra, con limitaciones; (5) Laicidad de la enseñanza y de la educación; (6) Rigor científico, como base de la enseñanza laica; (7) Libertad de creación de centros escolares, con limitaciones;

(8) Democratización de la enseñanza; (9) Igualdad en el acceso a la educación de hombres y mujeres; (10) Educación de adultos, instrucción permanente, como proceso que se realiza durante toda la vida; (11) Cultivo del talento individual y de las excelencias humanas; (12) Autonomía de la educación con relación a la influencia del poder ejecutivo; (13) Prevención de que la educación pública se supedita a la voluntad o intereses de grupos particulares ideológicos, religiosos, militares, etc.; (14) Evitación de que la educación se reduzca al mero utilitarismo, y (15) Una Administración educativa independiente. La Asamblea adoptó parte de la propuesta educativa de Condorcet. En la historia de la educación de Francia, hubo un antes y un después de Condorcet.

## Algunas innovaciones educativas radicales

Condorcet hace propuestas educativas "radicales", por dirigirse a lo esencial de la educación, no demandarse y no estar desarrolladas (Herrán, 2014). Las aplica a su tiempo y al futuro de la educación francesa. Observamos dos clases: por un lado, previsiones de riesgos de empobrecimiento educativo, que, de no impedirse, actuarían como frenos del progreso del espíritu humano (Condorcet, 1980). Por otro, alternativas positivas:

### 1. Evitar el sesgo de la educación, en dos

**sentidos:** El autor pone dos vacunas a la educación:<sup>1</sup> Una fundamental, aparentemente contradictoria, es asociar libertad de cátedra y de educación con limitación de la libertad. Define una 'falsa paradoja pedagógica de Condorcet', que formulamos así: "Para que una educación democrática y para la libertad sea posible, aquello que la condiciona, sesga o parcializa debe ser evitado". Lo cierto es que no hay contradicción, ni paradoja. Al contrario, es una caución lógica, en el mismo sentido. ¿A qué se refiere? Condorcet (1922) declara que el Estado no debe encargarse de educar ni de administrar la educación, en absoluto. Ningún organismo perpetuo debe hacerlo. La educación —dice— tiene diferencias con las ideologías políticas o religiosas.







También advierte que no ha de confiarse el gobierno de poderes políticos y administrativos a cuerpos docentes que se recluten por sí mismos, porque, con facilidad, podrían pasar a ser focos de intereses espurios, de ambición o intriga, incompatibles con su función, al invadir la enseñanza de ingredientes indeseables. De este modo, Condorcet propone librar a la educación de ideologías e intereses (partidistas, religiosas, militares, de colectivos, etc.) o endogamias que afecten finalmente a los alumnos. Los administradores (gestores y suministradores) de la educación y cada fuente de influencia potencial debe abstenerse de condicionar a las personas. El corolario es que la educación debe ser y mantenerse laica, tanto en el plano de la enseñanza como en el de la creación de centros escolares. (2) También previno de otro tipo de riesgo o de sesgo superficializante de la educación: que esta se interprete solo funcionalmente, que se reduzca a mero utilitarismo.



**2. Propuestas positivas:** Otras innovaciones radicales de Condorcet se pueden asimilar a alternativas. Fundamentalmente dos: (1) Una interna, epistémica, que tiene que ver el respeto y el máximo cuidado que la educación requiere en su comprensión, planificación y desarrollo. Idealmente, debería ser compartido por la ciudadanía. (2) Y otra externa u organizativa, que responde a un problema crítico: ¿quién ostentará el gobierno de la Instrucción Pública? Propone una Administración educativa e independiente: la "Sociedad Nacional de las Ciencias y de las Artes" que, entre otras funciones, velaría por la educación y la preservaría. No dependería de Administración política alguna. Su ejercicio correspondería a personas sabias. Sus funciones principales, sobre los liceos e institutos, serían de dirección e inspección de las instituciones educativas inferiores, de perfeccionamiento de las ciencias y las artes, y de reconocimiento, estudio, aplicación y difusión de los descubrimientos útiles. En síntesis, su cometido no sería instruir directamente a niños,

jóvenes o adultos, sino educar la razón de todas las generaciones, cuidando de la educación nacional y la formación de la sociedad, de generación en generación.

### Algunas interpretaciones radicales

**1. Laicismo vs. confesionalismo:** Con relación a la independencia de la educación de las influencias del poder, solo es aplicable, si se admite que "condicionar" (Krishnamurti, 1994) o "adoc-trinar es lo contrario que educar" o que "nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento" (Herrán, 2011). Por ejemplo, España siguió otro camino: la Constitución liberal de 1812, llamada "La Pepa", designó a la confesión católica como religión perpetua de la Nación (Art. 12), que se enseñará en las escuelas de primeras letras con el catecismo de la religión católica (Art. 366). Después, el Informe Quintana (1813), base del primer Reglamento General de Instrucción Pública (1821), propuso entre las "bases generales de toda enseñanza": "imbuir el espíritu en los dogmas de la religión [...] por catecismos claros, breves y sencillos".

**2. Pactos de estado por la educación:** Combinando la propuesta de Condorcet (1922) con el concepto de "ego humano" (Herrán, 1997), se deducen tres vías para 'pactos de estado por la educación': Uno se basa en la renuncia, más allá del ego partidista. Razonando al revés: ¿por qué no se producen pactos de estado por la educación, por ejemplo, en España? Por tres razones, radicadas en el egocentrismo o infantilismo adultos: porque lo propondrían unos y no los otros, de modo que el 'éxito' se lo atribuirían unos frente a los otros; porque ninguna Administración educativa se resista a dejar de condicionar la educación desde su sesgo; y porque la "educación plena" (Gascón y Sabbi, 2021), que justificaría su imperativo, todavía no se comprende en absoluto. La segunda vía sería exigirlo desde democracia, no desde la partidocracia, entendida como uno de sus opuestos. La tercera sería desde una instancia organizativa intermedia, a saber, una Administración Educativa Independiente.

**3. Sabios:** La recurrencia a los más sabios propuesta por Condorcet (1922) para dirigir la Administración Educativa independiente, se ha criticado. Pero, a la luz de la sociedad del egocentrismo en que vivimos, ¿no podría considerarse, en el marco de una democracia más madura o basada en la conciencia? Salvo excepciones, ¿no pueden ser preferibles los sabios a los ambiciosos, los excepcionales a los mediocres? Desde nuestra perspectiva, un *sabio* solo garantiza más saber sobre algo. Por encima de los sabios están los despiertos, los conscientes.

**4. Competencias:** El riesgo de reduccionismo de la educación a mero utilitarismo es aplicable a la actual educación basada en competencias, que, para muchos críticos, es pedagógicamente empobrecedora. La educación no puede basarse solo en competencias, ni tampoco en ningún otro elemento curricular. Tampoco es posible interpretar competencialmente toda la educación. Hacerlo es incurrir en *contradictio in terminis* (Herrán y Álvarez, 2010). De un modo más delicado, de la mano de un Premio Nobel: "Buscar siempre lo útil, decía Aristóteles, no es lo que más conviene a los hombres libres y bien dotados" (en Eucken, 1925, p. 373).

### Valoración final

Las ideas pedagógicas de Condorcet (1922) están en la base de la escuela pública moderna, que en el s.I alumbró Quintiliano. Algunas se apoyan en otros autores. Por ejemplo, González y Madrid (1988, p. 76) indican que, en su "Rapport", recoge principios de Mirabeau y, sobre todo, de Talleyrand. Condorcet (1922) se aproxima a Comenio (1984) en contenidos innovadores radicales o utopías

atractoras. Desde sus realidades nacionales, ambos avanzan la idea de un destino humano conjunto, de un perfeccionamiento evolutivo de la humanidad, de un "hombre nuevo", por la educación y la conciencia. Cifran su esperanza en la desaparición de desigualdades entre las naciones, en cada pueblo y en la mejora del ser humano (Condorcet, 1980, p. 225, adaptado). La "Escuela de Escuelas" o "Colegio Didáctico" (Comenio, 1984) y la "Sociedad Nacional de las Ciencias y de las Artes" (Condorcet, 1922), dirigidas por sabios, son cumbres organizativas con las que coronan sus propuestas de reforma de la educación, para imaginar una sociedad menos inmadura y más consciente. Algunas ideas de Condorcet (1922) estuvieron adelantadas a su época, y lo siguen estando. Como le ocurrió a Comenio (1984) y a todos los innovadores radicales, fueron más allá de su tiempo: a un futuro educativo para el que casi nadie estaba preparado. Por eso, su legado más útil pudo ser el formativo. Tiene que ver con una lucidez pedagógica que, en tiempos de necesidad, no se desea. ■

<sup>1</sup> Para diferenciarla de la "paradoja de Condorcet o paradoja de la votación".

## Referencias

- Comenio (1984). *Didáctica magna*. AkaL.
- Condorcet (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Editora Nacional.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (1922). *Escritos pedagógicos*. Universal.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Daniel Jorro.
- Gascón, A. de la H. y Sabbi, C. R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Imagens da Educação*, 11(2), 30-45. Recuperado de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/index>
- González, Á. y Madrid, J. M. (1988). El *Rapport* de Condorcet y el informe de Quintana: estudio básico para un análisis comparativo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 7, 75-106. Recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79475/El\\_Rapport\\_de\\_Condorcet\\_y\\_el\\_informe\\_de\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79475/El_Rapport_de_Condorcet_y_el_informe_de_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Herrán, A. de la (2011). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Ramón Areces. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/masallaprofreflex.pdf>
- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 59-74). Pirámide.
- Krishnamurti, J. (1994). *La libertad interior*. Kairós.
- Quintana, M. J. (1813). Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/informe-de-la-junta-creada-por-la-regencia--0/html/ff034002-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/informe-de-la-junta-creada-por-la-regencia--0/html/ff034002-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

## Revisión de la Hemeroteca

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO

Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (UNED).  
Grupo de investigación TABA. Inclusión social y derechos humanos, SIPS y ASOCOPESSES.

La complejidad ecosocial, cultural, económica o sanitaria en la que nos encontramos a nivel global y local, (especialmente acrecentada a partir de la COVID-19), supone un desafío en la generación de escenarios, condiciones y actuaciones educativas, que propicien una mejora de las condiciones de vida de las personas, los grupos y las comunidades a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los Derechos Humanos (DH). La Pedagogía aporta los fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos que la Educación necesita como desarrollo práctico y docente. Específicamente la Pedagogía Social, como ciencia social y educativa que orienta la intervención en contextos sociales a lo largo y ancho de la vida, supone una de las mejores aliadas en el entramado orientador de las reflexiones y las respuestas académicas, profesionales y sociales que el mundo nos solicita y en la que nuestra naturaleza educativa nos constituye. Se recogen en esta sección algunos de los aportes recientes significativos en relación con esta intervención educativa en diversos contextos sociales que trascienden la escuela.



FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO  
(Compilador 2020)

*Intervención educativa en contextos sociales. Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Barranquilla: Uninorte.

Esta obra aborda, a partir de 46 aportaciones de personas académicas y profesionales de la región iberoamericana (España, Brasil, México y Colombia), las principales bases teóricas e investigativas, así como las estrategias socioeducativas y técnicas específicas de acción en Pedagogía Social que orientan la intervención con infancia, adolescencia, juventud, personas adultas y mayores. Desde una perspectiva teórico-práctica, en los diversos capítulos se desarrollan temas como los principios socioeducativos, la educación social y los Derechos Humanos/ambientales, el acompañamiento, la intervención desde las capacidades, las subjetividades o el empoderamiento. Igualmente, se proyectan los pilares y procesos metodológicos de la investigación cualitativa, la investigación-acción, la investigación biográfico-narrativa, la teoría fundada o los métodos mixtos para diseñar la investigación socioeducativa que soporte las acciones desde la sistematización y las buenas prácticas. Todo ello acompañado con la presentación de los diversos escenarios y ámbitos de acción en el marco de la Pedagogía Social en el mundo y en Latinoamérica.

Recuperado de: <https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-intervencion-educativa-en-contextos-sociales.html>





**XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ (2016)**

*Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales.* Barcelona: UOC.

Desde un recorrido con claves históricas, epistemológicas, prácticas, axiológicas o metodológicas, el autor va viajando con el lector, de forma crítica y sugerente, sobre bases principales que orientan, desde las relaciones, la práctica socioeducativa.

Esta edición forma parte de una trilogía en Pedagogía Social del profesor Úcar. La

obra, de una forma muy profunda y sencilla, abraza una serie de capítulos sobre algunos de los más relevantes fundamentos para las relaciones socioeducativas, tanto para profesionales de la Educación Social, como para cualquier agente educador.

Se enfatizan, desde la complejidad que alberga la educación integral, todas las posibilidades de la concienciación como propósito pedagógico-social esencial para el cambio; igualmente, algunas características que optimizan algunos elementos clave de los procesos entre educandos y educadores.

Recuperado de: <https://www.amazon.es/Relaciones-socioeducativas-acci%C3%B3n-profesionales-Manuales-ebook/dp/B01N2YE1SN>



**COLECTIVO JIPS-SIPS (2018)**

*Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Las cajas de herramientas socioeducativas son competencias que pretende llevar consigo cualquier educador o docente. Estructurado en cuatro bloques (Los desafíos de comprender una sociedad en cambio, desafíos del ser, hacer y saber estar de la Educación Social), el conjunto de quienes participan en este libro, plantea desarrollos teóricos

y aspectos prácticos de temas tales como la diversidad, las TIC, la comunidad y sociedad en red, el pensamiento crítico, el acompañamiento, la evaluación socioeducativa o la intervención en contextos escolares o penitenciarios. Los capítulos incluyen códigos QR que permiten ampliar todas las informaciones vinculadas a los abordajes, innovando desde las herramientas digitales.

En la obra participa el personal investigador y profesional más joven de 40 años de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, coordinados por los profesores Héctor Núñez y Cristóbal Ruíz.

Recuperado de: <http://www.edicionesaljibe.com/libreria-online/Catalog/show/desafios-para-la-educacion-social-en-tiempos-de-cambio-801>

**GLORIA PÉREZ SERRANO (2016)**

*Diseño de proyectos sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación.* Madrid: Narcea

Este manual puede utilizarse como guía u hoja de ruta para cualquier profesional del campo social o educativo. El libro, en una distribución organizada a partir de dos grandes apartados, recoge en primer lugar, aspectos de la planificación, sus fases, principios y características.

Todo ello, a partir de técnicas para su desarrollo hasta la elaboración del informe final. Es de enfatizar la justificación realizada del enfoque del marco lógico en el desarrollo y en la evaluación de proyectos.

En el segundo apartado, encontramos una ejemplificación de tres contextos prácticos de Proyectos Sociales. En ellos, se produce un análisis y modelado en el que beber, desde la perspectiva teórica y metodológica previamente estudiada. Sin duda, es una obra relevante para la política pública, las ONG o la acción socioeducativa de la Sociedad Civil o de las entidades privadas.

Recuperado de: [https://www.casadellibro.com/ebook-diseno-de-proyectos-sociales-ebook/9788427721425/3082432?gclid=C-jwKCAjwkN6EBhBNEiwADVfya\\_goaQx7WfmflepH\\_95qTt\\_7rEzX-di7AOCdmbvprOxR4JkdRRWGOkhoCUKoQAvD\\_BwE](https://www.casadellibro.com/ebook-diseno-de-proyectos-sociales-ebook/9788427721425/3082432?gclid=C-jwKCAjwkN6EBhBNEiwADVfya_goaQx7WfmflepH_95qTt_7rEzX-di7AOCdmbvprOxR4JkdRRWGOkhoCUKoQAvD_BwE)



**MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA, ÁNGEL DE JUANAS OLIVA, ANA EVA RODRÍGUEZ-BRAVO (2018)**

*Pedagogía Social: Retos y escenarios para la acción socioeducativa.* Madrid: UNED

Este libro, desde una perspectiva teórica y didáctica, afronta en una distribución de cuatro grandes capítulos, los siguientes aspectos: 1) fundamentos e identidad científica de la Pedagogía Social; 2) investigación, internacionalización y transferencia en Pedagogía Social; 3) Pedagogía Social: adolescencia y juventud, de la intervención especializada a la acción preventiva y la promoción de derechos y; 4) Retos de la Pedagogía Social en la educación de adultos mayores, la educación formal y la acción sociocomunitaria. A partir de unos esquemas generales de los capítulos y su desarrollo didáctico posterior, esta obra se presenta como guía-manual académico muy útil para quien curse estudios de Educación Social o Pedagogía Social.

Recuperado de: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,23377989&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&IdArticulo=6301202GR02A01](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23377989&_dad=portal&_schema=PORTAL&IdArticulo=6301202GR02A01)



pedagogía  
hemeroteca



*Reproducimos, íntegramente en estas páginas, el texto elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para su debate entre nuestros colegiados. Las sugerencias y propuestas pueden remitirlas al siguiente correo del Colegio:*

[propuestasreformaprofesiondocente@cldmadrid.org](mailto:propuestasreformaprofesiondocente@cldmadrid.org)

# Documento para debate

---

24 Propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente

Enero 2022



# ÍNDICE

---

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>2. SITUACIÓN ACTUAL</b> .....	<b>2</b>
2.1. FORMACIÓN INICIAL .....	2
2.2. FORMACIÓN PERMANENTE .....	4
2.3. ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE .....	5
2.4. ESPECIALIDADES DOCENTES.....	6
2.5. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	7
<b>3. PROPUESTAS DE REFORMA</b> .....	<b>8</b>
3.1. FORMACIÓN INICIAL .....	10
3.2. FORMACIÓN PERMANENTE .....	13
3.3. ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE .....	14
3.4. ESPECIALIDADES DOCENTES.....	15
3.5. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	16
<b>4. REFERENCIAS</b> .....	<b>16</b>
<b>5. TABLA RESUMEN. 24 PROPUESTAS PARA LA REFORMA DE LA PROFESIÓN DOCENTE</b> .....	<b>17</b>
<b>GRÁFICO 1.</b> Propuesta de modelo de introducción a la profesión docente (IPD) aprender en la práctica .....	<b>9</b>
<b>TABLA 1.</b> Normativa reguladora del nivel de cualificación y formación de los docentes en centros privados .....	<b>6</b>
<b>TABLA 2.</b> Normativa reguladora de las especialidades docentes por cuerpo de pertenencia .....	<b>7</b>



# 1. INTRODUCCIÓN

La comunidad educativa global, liderada por la UNESCO, abogó en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Incheon (República de Corea) en mayo de 2015, por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, que sería adoptado por la Asamblea General de la ONU en la Agenda 2030 en septiembre de ese mismo año. Para alcanzar el objetivo en 2030, los participantes reconocieron de modo unánime la importancia del papel de los docentes para una enseñanza eficaz a todos los niveles y se comprometieron a «asegurar que los docentes y educadores estén empoderados, adecuadamente contratados, bien formados, profesionalmente capacitados, motivados y apoyados por sistemas con recursos, eficientes y bien gobernados».

Existe un amplio consenso en torno a la idea de que ningún sistema educativo será mejor que su profesorado. Es indiscutible que los docentes españoles disponen hoy de una gran competencia profesional, pero la educación se enfrenta actualmente a nuevos retos que exigen que todo el sistema, incluidos los profesores, se encuentre en las mejores condiciones para afrontarlos, debiendo incorporar nuevos elementos en la formación, en la selección y en el desarrollo profesional. Nuestros profesores requieren una formación inicial y permanente suficiente y adecuada, y necesitan también sentirse profesionalmente acompañados para reflexionar sobre su tarea y poder mejorarla. El Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene plena conciencia de la necesidad de abordar de manera integral el modelo de desarrollo profesional docente que hoy requiere el profesorado y el avance de nuestro actual sistema educativo.

El manual de la Comisión Europea sobre la inserción profesional afirma que es conveniente que «el proceso de introducción en la docencia sea gradual, desde la formación inicial, pasando por la fase de inserción profesional, hasta el desarrollo profesional continuo». El Consejo de la Unión Europea de 14 de mayo de 2014, ya en sus conclusiones sobre la formación eficaz de los docentes, considera que proporcionar una formación inicial y una inserción profesional de calidad es un factor importante para garantizar que el profesorado posea las competencias pertinentes para ser eficaz en el aula. Asimismo, el Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro destaca que «se debería prestar una atención especial al personal docente principiante y proporcionarle orientación y tutorización adicionales para facilitar el inicio de su carrera y enseñarle a gestionar las dificultades específicas a las que se enfrenta». Se ve así que los documentos de la Unión Europea no dejan de subrayar que la calidad de la formación inicial y la disponibilidad de apoyo para los profesores recién titulados desempeñan un papel importante a la hora de atraer y retener candidatos con alto potencial en la profesión.

Por otra parte, como señala el informe *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA* de OCDE, la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes; no obstante, la calidad del trabajo de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas que dan forma a su ambiente de trabajo en los centros educativos y que orientan su selección, contratación y desarrollo.

Por todo ello, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su Disposición adicional séptima que: «a fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente». El concepto de «propuesta normativa» debe interpretarse como un conjunto de normas que se han de desarrollar, y de los aspectos contenidos en las mismas, entendiéndose que, dada la complejidad de la profesión docente, esta propuesta se configurará con un conjunto de normas relacionadas e integradas en una propuesta global, es decir, en una propuesta de modelo de profesión docente.

Como señala la UNESCO, los procesos de reforma en relación al profesorado solo pueden ser realizados en un contexto receptivo, con políticas docentes basadas en evidencias y con regulaciones que sean elaboradas con la completa participación de todos los actores relevantes.

Cabe señalar, en este sentido, que las 24 propuestas de mejora que integran este documento se presentan ante la comunidad educativa con el objetivo de centrar el debate y establecer el perímetro de la propuesta normativa que nuestro sistema educativo necesita en torno al nuevo modelo de profesión docente. Por tanto, dichas propuestas no pretenden ser excluyentes ni agotar las que pudieran resultar del proceso de diálogo que el Ministerio de Educación y Formación Profesional inicia con los agentes implicados a partir de la aportación de este documento.

La información que se ofrece a continuación se ha organizado en dos grandes apartados, además de la presente introducción y las correspondientes referencias. En primer lugar, se presenta en el apartado 2 una breve descripción de la situación actual en relación a los temas que se han considerado claves y objeto de atención en este proceso de reforma de la profesión docente y, en segundo lugar, siguiendo una estructura simétrica, a modo de espejo, se presentan 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, siempre vinculadas al análisis y diagnóstico de la situación actual. Ambos apartados se han ordenado en torno a cinco grandes ámbitos: formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión docente, especialidades y desarrollo profesional.

## 2. SITUACIÓN ACTUAL

Como ya señaló en 2007 la Comisión Europea, «las investigaciones muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos, y que este es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes. Además, otros estudios han detectado relaciones positivas entre la formación continua del profesorado y los logros de los estudiantes y dan a entender que los programas de formación práctica mejoran los resultados de los niños».

Para plantear cualquier reforma de nuestro sistema educativo, se hace necesario, por tanto, abordar la formación inicial y permanente de nuestros docentes, junto con la manera en que acceden a la profesión, su especialización y desarrollo profesional.

### 2.1. FORMACIÓN INICIAL

A tenor de lo señalado por los organismos internacionales, pero también por los propios docentes en distintas encuestas y estudios de reciente publicación, la formación inicial del profesorado es un elemento clave en cualquier reforma, por lo que habrá que abordar los elementos fundamentales que condicionan su situación.

Cinco son los apartados referidos a la Formación inicial que deberían ser tenidos en cuenta ante cualquier propuesta de reforma:

#### a. Normativa referida a los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente (Órdenes ECI).

Un análisis de la situación actual referida a los elementos más destacados de la formación inicial debe considerar, en primer lugar, la normativa que regula los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente. Se trata de órdenes desarrolladas por el Ministerio de Educación y Ciencia que, en el año 2007, asumía las competencias de Universidades junto con las de educación.

Las órdenes actualmente en vigor son:

- ▮ **Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre** (BOE 29-12) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- ▮ **Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre** (BOE 29-12) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- ▮ **Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre**, (BOE 29-12) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, modificada por la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre.
- ▮ **Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre**, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster, modificada por la Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio.

Las normas aquí señaladas recogen los requisitos que deben cumplir dichos títulos universitarios, reflejados en determinados apartados del anexo I del **Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre**, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Esta norma ha sido recientemente sustituida por el **Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre**, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Es relevante considerar que las normas sobre títulos habilitantes para la docencia fueron aprobadas en los primeros momentos de desarrollo del proceso de Bolonia y constituyen la primera regulación de un modelo que entonces se estrenaba. La experiencia acumulada desde entonces, la consolidación del modelo de organización de los títulos universitarios y el análisis de los resultados obtenidos deben permitir la reformulación y mejora del modelo de formación inicial y su aplicación.

#### b. Acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria.

En la actualidad, la mayoría de las universidades no hay establecido un requisito previo de acceso para los Grados en Educación Infantil y Primaria.

Sin embargo, en los últimos años se ha iniciado una corriente que apuesta por establecer una prueba de acceso con el objetivo de asegurar que los alumnos disponen de las capacidades iniciales que permitirán el desarrollo de las habilidades docentes necesarias para garantizar la calidad en el ejercicio profesional. En estas pruebas se valoran aspectos como la competencia comunicativa y el razonamiento crítico (a través de la comprensión de documentos escritos, de la capacidad de sintetizar la información, de la expresión escrita y de la capacidad del estudiante para aplicar el pensamiento científico-técnico y los conocimientos del ámbito social para tomar decisiones con iniciativa), la competencia lógico-matemática (que evalúa la capacidad de aplicar cono-

cimientos matemáticos para resolver ejercicios y problemas, y la capacidad de analizar los resultados). Incluso alguna universidad incluye una fase oral de la prueba con videopresentación y entrevista grupal.

### c. Acceso al Máster Universitario en Formación de Profesorado.

La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, modificada por la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre señala que «para el ingreso en el Máster se establece como requisito de acceso la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, **mediante la realización de una prueba** diseñada al efecto por las Universidades, de la que quedarán exentos quienes estén en posesión de alguna de las titulaciones universitarias que se correspondan con la especialización elegida». La convocatoria de dicha prueba no se contempla en la mayor parte de las ocasiones, accediendo estudiantes con titulaciones notablemente alejadas de las especialidades correspondientes.

Por otro lado, hay que tener en cuenta el artículo 100.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que establece que se debe garantizar la oferta de formación pedagógica y didáctica para ejercer la docencia, de modo que quede asegurado que el sistema educativo dispone de suficientes profesionales en todas las enseñanzas y especialidades. Esta condición tampoco se cumple en todos los casos, pese a su importancia.

### d. Número de plazas ofertadas, cubiertas y egresados en Grados y Máster habilitantes para la docencia.

Actualmente, las universidades ofrecen un número de plazas acorde con sus posibilidades, aunque es necesario destacar que hay importantes variaciones en función de la titularidad de las universidades y de la modalidad de enseñanza (presencial o a distancia).

Existe un gran desajuste entre el número de alumnos de estudios universitarios específicamente orientados a la docencia no universitaria y la oferta de puestos de trabajo como docente no universitario que requieren tales estudios. En el curso 2020-2021, 35.136 alumnos ingresaron en Grados en Educación Infantil y Primaria y 49.313 se matricularon en el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB).

Los datos sobre matriculaciones permiten concluir que ha aumentado de manera gradual el peso relativo de la enseñanza universitaria privada respecto a la pública. Así, en los Grados de Magisterio, la cobertura de las plazas ofertadas es muy estable: cerca del 90% en Educación Primaria y por encima en Educación Infantil. Pero en los últimos años ha ido aumentando la oferta y nuevos ingresos en las universidades privadas, de manera que las plazas cubiertas en las universidades públicas han pasado, en Educación Primaria, de suponer el 68,9% (2015/16) a ser el 64,3% (2020/21). Y en Educación Infantil de suponer el 72,7% (2015/16) a ser el 67,4% (2020/21). O sea, se mantiene la cobertura global, pero se redistribuyen las plazas.

En el caso del Máster se produce una situación similar a la de los Grados de Magisterio pero con una tendencia más pronunciada: la mayoría de las plazas del máster ya se ofrecen –curso 2020/21- en universidades privadas (54%), frente al 38,3% del curso 2015/16; y siguen siendo mayoritarias, en las universidades privadas, las plazas en la modalidad no presencial, suponiendo más de una de cada tres plazas (36,5%), en las plazas del total de las universidades; en 2015/16 eran el 21,4%.

Los egresados en 2019-20 fueron 29.499 Maestros, frente a las casi 12.000 plazas vacantes por jubilación. Y 37.262 egresados del Máster en ese curso, frente a las casi 10.000 vacantes por jubilación. A ellas hay que añadir las jubilaciones (unas 1.000) del extinto cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Por otro lado, cabe destacar la insuficiente oferta de plazas de algunas especialidades de Máster Universitario de Formación del Profesorado, especialmente, aunque no solo, en el ámbito de Formación Profesional.

### e. Prácticum.

Como señaló el Consejo de la Unión Europea en 2009, «el primer destino de un nuevo profesor una vez terminada su formación inicial como docente es un momento especialmente importante para su motivación, rendimiento y desarrollo profesionales. Los jóvenes profesores cualificados pueden tener dificultades para adaptarse a las situaciones reales de la docencia y para aplicar los conocimientos que han adquirido durante su formación inicial como docentes».

Por eso, uno de los elementos esenciales para la correcta formación de los futuros docentes es el periodo de prácticas en el centro educativo. En las órdenes que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente se concreta el periodo de prácticas según el tipo de enseñanza:

- 】 Grados en Educación Infantil y Primaria: «el Prácticum se desarrollará en centros reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros acreditados como tutores de prácticas». Se establece un mínimo de 50 créditos europeos para el Prácticum de cada una de las especialidades.
- 】 Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato: «el Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y



Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes». Se establece un mínimo de 16 créditos europeos para el Prácticum.

- Formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica: «el Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas que impartan las enseñanzas correspondientes establecidas por las Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes». Se establece un mínimo de entre 15-22 créditos europeos para el Prácticum.

Sin embargo, a pesar de lo afirmado en el artículo 5 de las Órdenes ECI 3857/2007 y 3858/2007 sobre la acreditación del profesorado que ejerce de «tutor o tutora» o del reconocimiento de determinados centros como «centros de prácticas», muchas de las normas –hay una gran variedad– con las que las Administraciones educativas identifican estos centros no fijan unos criterios y compensaciones que garanticen unas prácticas adecuadas.

## 2.2. FORMACIÓN PERMANENTE

La formación permanente del profesorado es el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar su preparación científica, técnica, didáctica y profesional. Debe ser acorde con la evolución de las ciencias y las didácticas específicas, además de ofrecer conocimientos sobre la metodología, y con una serie de aspectos relacionados con la actividad docente en contextos específicos. Todas las administraciones educativas cuentan con unas líneas prioritarias para la formación permanente del profesorado.

El artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

La publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación obliga a que se actualicen los objetivos de las actividades formativas para que se adecúen a aspectos referidos al currículo competencial, y que incluyan cuestiones tales como la competencia digital docente o el desarrollo sostenible. En el apartado cincuenta y cinco de su artículo único se modifica el artículo 102 de la LOE, referido a la Formación Permanente, quedando redactado dicho artículo en los siguientes términos:

«2. Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, así como formación específica en materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes. Del mismo modo deberán incluir formación específica en prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia.

3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación tanto en digitalización como en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en estos ámbitos. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación, impulsando el trabajo colaborativo y las redes profesionales y de centros para el fomento de la formación, la autoevaluación y la mejora de la actividad docente».

En la actualidad, las Administraciones educativas desarrollan la formación permanente de su profesorado a través de unidades específicas que ofertan variadas actividades formativas. Existe un órgano de cooperación en este ámbito, el Grupo de Trabajo de Formación del Profesorado dependiente de la Conferencia Sectorial de Educación, que busca la coordinación de las actuaciones de las diferentes administraciones. A través de este Grupo de Trabajo se han fomentado acciones referidas a la formación del profesorado que han tenido notable repercusión, como es el caso de la búsqueda del reconocimiento mutuo de las actividades formativas.

Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional y desde algunas Consejerías de Educación se promueven actuaciones referidas a la creación de redes de formación docente. Se trata, en la mayor parte de los casos, de intercambios entre centros a través de visitas para la observación del desempeño y de coordinación entre ellos.

El escenario en el que nos encontramos, provocado por la pandemia, ha hecho que las modalidades formativas se hayan ampliado respecto a la situación previa, centradas sobre todo en la formación presencial. Así, a las actividades con gran implantación en las diferentes Administraciones educativas como son los cursos, los seminarios, los grupos de trabajo o proyectos de formación en centros, se han añadido las modalidades online y mixta que han permitido que la oferta aumente enormemente, haciendo que los docentes puedan acceder a una formación variada, flexible y de calidad.

Respecto a la oferta formativa, es necesario señalar que, aunque la mayor parte de la formación es ofrecida por las Administraciones educativas, también participan diferentes entidades que ofrecen sus actividades a los docentes. Muchas de estas entidades solicitan el reconocimiento de esa formación por parte de la Administración, pasando a ser consideradas colaboradoras. La presencia en

este grupo de entidades colaboradoras de diferentes Universidades permite que exista una conexión entre el mundo de la academia universitaria (especialmente relacionado con las facultades de Educación) y la enseñanza no universitaria, que quizá debería hacerse más intensa, por su contribución a que sea una formación sobre educación basada en la evidencia la que llegue a los docentes.

Las diferentes Administraciones educativas han regulado esta formación permanente, especialmente desde el punto de vista de su reconocimiento económico en el complemento de sexenios o estadios estableciéndose una duración variable, dependiendo de cada comunidad autónoma, de las actividades de formación exigidas. Otras comunidades no vinculan las retribuciones con un complemento ligado al reconocimiento de la formación, pero sí que establecen un mínimo de horas de formación anuales obligatorias.

La repercusión de la formación permanente a un cierto progreso, aunque sea solo retributivo, ha hecho que, salvo pocas excepciones, dicha formación forme parte de la actividad habitual de los docentes en los centros públicos. Sin embargo, no hay, en general, mecanismos que aseguren una adecuada vinculación ente las necesidades del sistema y la formación recibida, que responde a distintos factores asociados a la percepción individual de las necesidades de formación, a los intereses personales o a la oferta existente.

## 2.3. ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

La motivación inicial del docente es determinante para la orientación futura de una carrera en la cual el docente debe considerar más importante el servicio educativo que presta a los alumnos que la simple enseñanza teórica. La mayoría de los profesores optan por la docencia porque consideran que es una profesión que contribuye a la mejora de la sociedad. En este momento es especialmente relevante impulsar políticas que mejoren la manera de acceder a la docencia y seleccionar al profesorado.

Para el ejercicio de la docencia, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establece, por medio de reales decretos, unos requisitos para las distintas enseñanzas, los cuales tienen una doble naturaleza: la cualificación académica y el requisito de formación pedagógica y didáctica para el ejercicio profesional.

La modificación legislativa que ha supuesto la LOMLOE, con la introducción de nuevas materias o áreas o el establecimiento de las nuevas titulaciones universitarias una vez finalizado el proceso de Bolonia, obligan también a revisar la situación existente en cuanto al acceso a la profesión docente tanto en los centros públicos como en los privados.

### a. Centros públicos

Mucho se ha debatido sobre el modelo de acceso a la función pública docente, cuya fase de oposición y de concurso se considera inadecuado o muy inadecuado según algunas encuestas.

Resulta, por tanto, pertinente revisar la situación de acceso a la profesión docente que, en los centros públicos, se establece mediante un sistema de ingreso a la función pública docente ordenada por cuerpos y especialidades docentes.

#### 1. Acceso a los cuerpos docentes

El acceso a los cuerpos docentes está regulado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada Ley.

La normativa referida al acceso a los cuerpos docentes –cuerpos de carácter estatal afectados por regulación básica– ha sido modificada de manera transitoria a partir del año 2018. Desde entonces, se han introducido modificaciones transitorias en el procedimiento selectivo buscando la reducción del porcentaje de profesores interinos en los centros educativos, como recomendaban los organismos europeos. Finalizando este periodo en 2022, la Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público ha obligado a proponer de nuevo un sistema transitorio dirigido a reducir la temporalidad del personal docente antes del año 2024.

Siendo un procedimiento selectivo que en su esencia no se ha modificado en los últimos cuarenta años, y asumiendo que las diferentes actuaciones anteriormente descritas reducirán el número de interinos de manera significativa, se plantea la necesidad de abordar la reforma del mismo. La oportunidad que supone la finalización de los procesos transitorios facilita el camino hacia un proceso moderno y estable, que permita seleccionar a los mejores para la profesión docente.

Por otro lado, como elemento de reflexión fundamental se debe reconocer que en la actualidad el proceso de acceso consta de una fase de prácticas que, en muchos casos, ha perdido el carácter de formación y selección para el que fue instaurada. Se ha convertido, en bastantes ocasiones, en un mero trámite que han de cumplir los funcionarios en prácticas.

#### 2. Temarios de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades

Los temarios de las distintas especialidades docentes están regulados en la Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero de 2012, por la que se regulan los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Los temarios de la mayor parte de las especialidades tienen una antigüedad excesiva, que llega a ser superior a veintiocho años, lo cual exige una actualización de los mismos y la consecuente incorporación de los avances científicos y los nuevos enfoques adoptados en cada una de las ramas del conocimiento.

Por otro lado, no solo es necesario reflexionar sobre el desajuste entre los contenidos de los temarios y la realidad de los estudios relacionados con ellos, sino que, además, muchas de las materias y asignaturas adscritas a las especialidades han ido evolucionando a lo largo de estos últimos años, mientras que sus temarios se han quedado estancados a principios de los años noventa. Esto último se aprecia claramente en especialidades relacionadas con el ámbito de la digitalización, cuyos temarios de 1996 no incluyen ninguno de los avances destacados en esa materia en las últimas décadas.

### a. Centros privados

En los centros privados están reguladas para cada enseñanza las condiciones específicas de cualificación y formación que el profesorado debe poseer.

#### 1. Normativa reguladora del nivel de cualificación y formación de los docentes en centros privados.

ÁMBITO	NORMATIVA
<b>Educación Infantil y Primaria</b>	<b>Real Decreto 476/2013, de 21 de junio</b> , por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria.
<b>Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato</b>	<b>Real Decreto 860/2010, de 2 de julio</b> , por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato.
<b>FP</b>	Anexos IIIC de los correspondientes Reales Decretos de título.
<b>Enseñanzas Deportivas</b>	Anexos VIII de los correspondientes Reales Decretos de título.
<b>Enseñanzas Artísticas</b>	<b>Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo</b> , por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Los diferentes cambios producidos en aspectos básicos relacionados con las condiciones de cualificación y formación de los docentes que quieren ejercer su labor en centros privados nos emplazan a abrir un proceso de renovación.

Por una parte, al analizar el acceso a los centros privados se debe tener en cuenta el desarrollo de los nuevos currículos derivados de la implantación de la LOMLOE, que supone la modificación de la ordenación académica y la introducción de nuevas materias o áreas. Por otra parte, el establecimiento de las nuevas titulaciones universitarias una vez finalizado el proceso de Bolonia, también obliga a revisar las condiciones para impartir cada una de las distintas áreas o materias en centros privados que adscriben áreas o materias a titulaciones universitarias específicas, asegurando en todo caso que los docentes de los centros privados cuentan con una formación adecuada para la impartición de cada área o materia.

## 2.4. ESPECIALIDADES DOCENTES

El nuevo currículo competencial obliga a un análisis de la situación de las especialidades de los diferentes cuerpos docentes. La actualización que se proponga debe tener en cuenta aspectos como la existencia de centros integrados en los que se imparten enseñanzas de distintas etapas educativas, la situación del cuerpo a extinguir de Profesores Técnicos de Formación Profesional, la casuística de los docentes de determinadas especialidades que desarrollan su función en diferentes etapas, la actualización de la adscripción a los ámbitos de las diferentes especialidades, etc.

Por otro lado, cabe destacar algunas de las situaciones en las que se encuentran determinadas especialidades que deberían ser objeto de revisión, como es la docencia en la etapa de Educación Infantil de especialistas de Educación Primaria.

Actualmente, las especialidades docentes están reguladas según el cuerpo docente al que pertenecen.



## 2. Normativa reguladora de las especialidades docentes por cuerpo de pertenencia.

CUERPO	NORMATIVA
<b>Maestros</b>	<b>Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre</b> , por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros.
<b>Secundaria y Técnicos de FP</b>	<b>Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre</b> , por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.
<b>Escuelas Oficiales de Idiomas</b>	<b>Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo</b> , por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<b>Artes Plásticas y Diseño</b>	<b>Real Decreto 1284/2002, de 5 de diciembre</b> , por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, se adscriben a ellas los profesores de dichos Cuerpos y se determinan los módulos, asignaturas y materias que deberán impartir.
<b>Música y Artes Escénicas</b>	<b>Real Decreto 428/2013, de 14 de junio</b> , por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza.

## 2.5. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Según señala la UNESCO en el documento Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación, «la enseñanza debería seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social. La labor de los docentes debería caracterizarse por la colaboración y el trabajo en equipo. La reflexión, la investigación y la creación de conocimientos y nuevas prácticas pedagógicas deberían ser parte integrante de la enseñanza. Esto significa que hay que respaldar la autonomía y la libertad de los docentes, y que estos deben participar plenamente en el debate público y el diálogo sobre los futuros de la educación».

Así, el objetivo es que la formación del profesorado se una a las necesidades demandadas por los centros educativos, adaptándola a las características del alumnado, y a la vez integrarla en la carrera profesional docente. La formación debe tenerse en cuenta como mérito para la promoción y desarrollo profesional tanto horizontal como vertical.

El artículo 16.1 del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP) reconoce que «Los funcionarios de carrera tendrán derecho a la promoción profesional».

Y continúa en su apartado tercero: «Las leyes de Función Pública que se dicten en desarrollo de este Estatuto regularán la carrera profesional aplicable en cada ámbito que podrán consistir, entre otras, en la aplicación aislada o simultánea de alguna o algunas de las siguientes modalidades:

- a) Carrera horizontal (...).
- b) Carrera vertical (...).
- c) Promoción interna vertical (...).
- d) Promoción interna horizontal (...).

Por otro lado, este Estatuto regula lo que es común al conjunto de los empleados públicos, pero posibilita una regulación específica para determinados colectivos. En concreto, su artículo 2.3 señala que «el personal docente se regirá por la legislación específica dictada por el Estado y por las comunidades autónomas en el ámbito de sus respectivas competencias y por lo previsto en el Estatuto, excepto el capítulo II del título III, salvo el artículo 20, y los artículos 22.3, 24 y 84».

La situación actual del desarrollo profesional docente se regula a través de diferentes procedimientos y normas:

- › Complemento específico por formación permanente (sexenios), cuyo origen se encuentra en el Acuerdo del Consejo de Ministros de 11 de octubre de 1991.
- › Concurso de traslados: en el que la normativa de ámbito estatal suele replicarse en las de ámbito autonómico.
- › Acceso a otros cuerpos docentes: a los cuerpos de catedráticos de Secundaria y de Enseñanzas de Régimen Especial, a otros cuerpos docentes del mismo grupo o de grupo de clasificación superior.

- ▶ Acceso al cuerpo de Inspectores de Educación.
- ▶ Concurso para la provisión de puestos de personal docente en el exterior; para la provisión de puestos de asesores técnicos en el exterior; otras convocatorias de puestos en el exterior.
- ▶ Concursos de méritos para puestos de asesores técnicos docentes en las Administraciones educativas (asesores de formación, etc.).
- ▶ Otras convocatorias.

Es necesario reflexionar sobre si actualmente en el desarrollo profesional docente se está teniendo en cuenta el conjunto de labores que realiza el profesorado. Es fundamental el reconocimiento de aspectos referidos a la mejora de la preparación científica, técnica, didáctica y profesional de los docentes. También habrán de tenerse en cuenta las implicaciones en proyectos de innovación e investigación educativa en la práctica docente. Pero no podemos olvidar que en gran parte la esencia de la docencia se encuentra en el desempeño del trabajo ordinario en el aula, en la participación en el funcionamiento del centro, en la búsqueda de la mejora de los resultados, etc., debiendo todo ello ser tenido en consideración.

No existe una valoración sistemática o evaluación del ejercicio profesional docente que permita el reconocimiento de la labor de nuestro profesorado, quedando reducida actualmente a algunas funciones específicas, como es el caso de la dirección de los centros, o a algunas convocatorias para otros puestos o situaciones.

### 3. PROPUESTAS DE REFORMA

**E**stamos obligados a reimaginar juntos nuestros futuros, como señala la UNESCO, a explorar discursos alternativos, quizás incluso a consensuar un nuevo contrato social para la educación, que por supuesto habrá de incluir propuestas de reforma de la profesión docente. En todo caso, la necesidad de establecer para la profesión docente un marco estable a la vez que flexible es uno de los elementos que mayor coincidencia ha generado entre los expertos.

La profesión docente es cada vez más compleja y los entornos en los que trabaja el profesorado plantean cada vez más retos y desafíos. Por eso, muchos países se están replanteando las formas en que los profesores se preparan para las importantes funciones que han de desempeñar en las sociedades modernas.

Estamos ante un escenario que presenta factores que van a condicionar profundamente el reto de la profesionalización docente y también demanda acciones que debemos emprender de forma prioritaria. Entre los factores que pueden condicionar el nuevo modelo destacaríamos los siguientes: una educación cada vez más exigente, unida a la jubilación de los profesores de la generación del boom de la natalidad y a una escasez de personal en varios ámbitos, va a reflejarse en una mayor demanda de educadores cualificados a todos los niveles.

El análisis de la situación actual de la profesión docente muestra la necesidad de ofrecer una serie de propuestas de reforma que, a través del debate y búsqueda de acuerdos con los diferentes agentes, permitan incorporar y actualizar los elementos más destacados de esta profesión.

Las propuestas de reforma que aquí se recogen se proponen como punto de reflexión y debate para los diferentes agentes que participan en la profesión docente. Se ha de tener en cuenta que se proponen mejoras que abarcan algunos ámbitos que exceden al del Ministerio de Educación y Formación Profesional, atendiendo aspectos que abarcan desde normas básicas hasta regulaciones de competencia de otros departamentos ministeriales o de las comunidades autónomas.

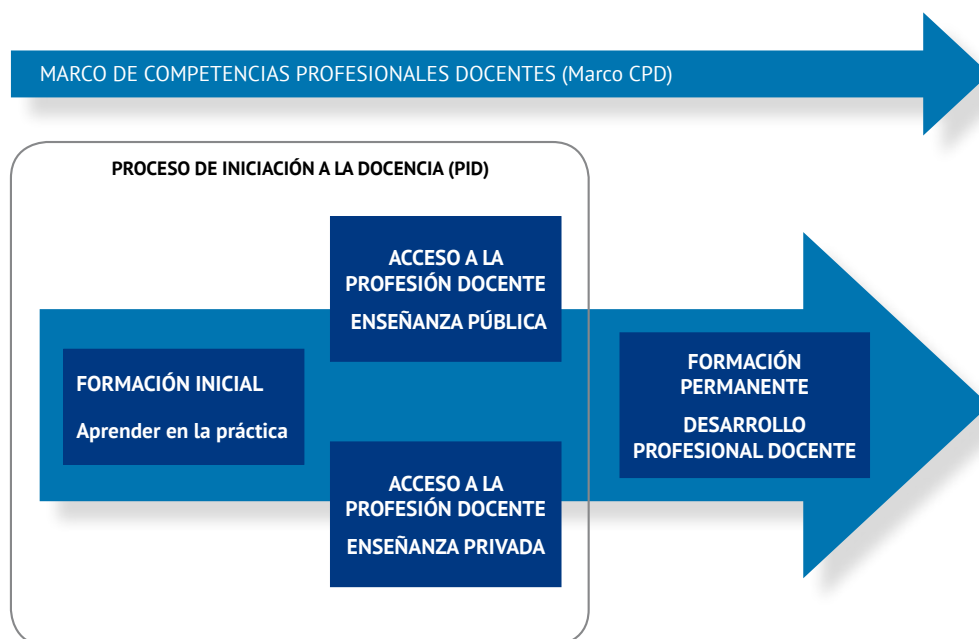
Cualquier propuesta de mejora del desarrollo profesional docente debe intentar atender de manera integral a todos los aspectos que forman parte del desempeño de profesoras y profesores. Por ello, el conjunto de propuestas que aquí se recogen pretenden estructurar un modelo que permita introducir a los futuros docentes en la profesión, acompañar a los docentes noveles y atender al profesorado en su carrera profesional, partiendo, como elemento de cohesión de la arquitectura de dicho modelo, de un Marco de competencias profesionales docentes.

Este nuevo modelo de iniciación a la profesión docente se centra en un elemento sustancial de la formación y el acompañamiento de los docentes: su periodo de prácticas, que hace referencia tanto a las prácticas de la formación inicial como, en el caso de los docentes de la enseñanza pública, a la fase práctica del proceso de acceso. Es fundamental lograr que este periodo formativo de contacto directo con las aulas, el alumnado y la praxis profesional pase a ser una herramienta que permita aprender en la práctica, acercando desde el inicio al docente a su futuro profesional. Para poder otorgar a este elemento la importancia que merece es fundamental contar para la tutoría de esas prácticas con los docentes más capacitados, identificarlos y reconocer su labor.

Habrán de estudiarse también cuestiones relativas a algunas demandas, como la referida al establecimiento de una adecuada carrera profesional, con una serie de variables que sean accesibles a todo el profesorado, basadas en la acreditación y, por supuesto, se habrá de tener en cuenta la labor de la inspección educativa para priorizar su faceta de asesoramiento y apoyo a la labor docente.

El modelo de iniciación a la docencia (PID) planteado tiene su reflejo en este gráfico que se desarrolla y explica en las siguientes páginas.

**GRÁFICO 1. Modelo del proceso de iniciación a la docencia (PID): aprender en la práctica**



A continuación, se formulan 24 propuestas de mejora para la reforma de la profesión docente que, bajo el paraguas y la cohesión de un nuevo marco competencial, se ordenan en torno a su vinculación con la formación inicial o permanente, el acceso a la profesión o el desarrollo profesional.

### Propuesta de reforma 1. Acordar un Marco de Competencias Profesionales Docentes

Como elemento de cohesión en la propuesta de reforma se debe establecer un Marco de competencias profesionales docentes. Dicho marco tendría que estar presente en las reformas referidas a la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo profesional docente. Además, debe estar en consonancia con el resto de marcos que sirvan de referencia al profesorado, como es el caso del Marco de Competencia Digital Docente.

Se elaborará un Marco de Competencias Profesionales Docentes que se tendrá en cuenta en las diferentes propuestas normativas que aquí se recogen.

Dicho marco debe incluir como elementos que lo articulen:

- 】 **Áreas**, definidas como un conjunto de competencias desarrolladas en el desempeño docente que comparten un elemento común atendiendo a un criterio explícito y determinado.
- 】 **Competencias profesionales docentes**, definidas en una primera aproximación como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que han de ponerse simultáneamente en juego para desempeñar una determinada función profesional y resolver los problemas que pudieran presentarse en una situación singular concreta.
- 】 **Niveles de desarrollo competencial o de desempeño**, que en su identificación han de tener en cuenta un sistema que refleje la evolución profesional de cualquier docente. En este sentido, es preciso recordar que la docencia tiene el carácter de profesión regulada, por lo que desde el comienzo deben poseerse unos requisitos mínimos para su ejercicio.
- 】 **Descriptor**es, entendidos como la concreción del grado de evolución de cada una de las competencias para cada uno de los niveles de desarrollo profesional.



### 3.1. FORMACIÓN INICIAL

Si, tal y como se señala al comienzo de este documento, ningún sistema educativo será mejor que su profesorado, debemos concluir que el mejor sistema educativo necesita a los mejores profesores. Por ello, es necesario reflexionar sobre algunos aspectos que inciden en la preparación de los docentes antes de su desempeño profesional. Los sistemas educativos con mejores resultados han construido un cuerpo docente de gran calidad, como resultado de unas decisiones políticas deliberadas e implementadas cuidadosamente a lo largo del tiempo.

Si el sistema necesita a los mejores, estos deben tener un amplio reconocimiento social, que debe ir unido a mejora de la valoración de los estudios universitarios relacionados con la educación. Uno de los problemas identificados es el enorme desajuste entre las plazas de los estudios universitarios de Grado o Máster (de determinadas especialidades) y las necesidades del sistema educativo.

Por otra parte, los sistemas educativos más eficientes tienden a hacer énfasis en la formación práctica como una parte fundamental de la formación docente inicial; así, les ofrecen oportunidades hechas a medida para su formación y desarrollo profesional, y enfocan los mecanismos de evaluación y valoración de los docentes a una mejora continua de sus capacidades.

Debemos entender, por tanto, la formación inicial de los futuros docentes como un proceso que les permita adquirir experiencia, cualificación y una formación sólida y robusta en aquello para lo que se han formado, de tal modo que sean reconocidos y considerados por el conjunto de la sociedad para desempeñar la importante tarea que les será encomendada.

#### Propuesta de reforma 2. Establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria

La situación anteriormente descrita nos obliga a reflexionar sobre unos estudios que no logran un suficiente nivel de empleabilidad y que repercute en la valoración que hace la sociedad de dichas titulaciones. Además, entendiendo que no solo la nota de admisión al Grado permite identificar la excelencia, incluir un requisito previo al acceso a los estudios favorecería una mejor selección de los estudiantes.

Se debe, por ello, valorar el establecimiento de la superación de una prueba específica de acceso a los Grados en Educación Infantil y Primaria como requisito previo. Dicha prueba debe evaluar la competencia comunicativa y razonamiento crítico y la competencia lógico-matemática e incluir aspectos referidos a actitudes y competencias de la profesión docente recogidas en el marco de competencias profesionales docentes. Se debería recoger en la propuesta normativa referida a requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente incluyendo los requisitos de acceso y procedimientos de admisión de estudiantes y, en su caso, las pruebas particulares de acceso o criterios particulares de admisión, tal y como indica el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

#### Propuesta de reforma 3. Modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado

La necesidad de asegurar un dominio de las áreas de conocimiento y materias adscritas a las diferentes especialidades docentes y cualificaciones específicas, así como la dificultad de atender completamente esta necesidad en el tiempo limitado de desarrollo del Máster, nos llevan a garantizar que, en lo fundamental, este dominio sea previo al acceso al Máster, que, en todo caso, podrá contar con módulos formativos complementarios de carácter disciplinar.

Se propone establecer para acceder al Máster de cada especialidad unos requisitos básicos relacionados con el área de conocimiento de dicha especialidad. El artículo 18.5 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, permite que, como requisitos específicos previos a la admisión de enseñanzas oficiales de Máster Universitario, se establezcan complementos formativos. Dichos complementos formativos irían dirigidos a asegurar los conocimientos básicos relacionados con las especialidades del Máster.

Se podría, asimismo, valorar la posibilidad de establecer una prueba de acceso al Máster de formación del profesorado de manera similar a la propuesta que se ha realizado a los Grados en Educación Infantil y Primaria.

#### Propuesta de reforma 4. Promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios.

Aunque el Máster para todos los futuros profesores de educación secundaria y FP cuente con una parte de formación común e incluya formación en didáctica del área o materia específica, el objetivo del Máster no es formar en contenidos de la especialidad, que deben haberse adquirido en el Grado. Lo importante en esta etapa es que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para impartir docencia, trabajar interdisciplinariamente, introducir innovación, utilizar metodologías diversas y motivadoras, y gestionar todas las funciones y competencias que los docentes deben cumplir diariamente en un centro.

Por eso, de cara a reforzar la propuesta de mejora anterior, se puede fomentar la generalización de asignaturas ligadas a la docencia, particularmente, de didácticas de las áreas y materias en titulaciones que habitualmente escogen los estudiantes que deciden seguir la carrera docente.

De este modo se aseguraría que aquellos alumnos que optan por cursar el Máster en Formación del Profesorado tienen un conocimiento previo de la didáctica de su materia, facilitando la incorporación de competencias profesionales docentes. Complementos formativos irían dirigidos a asegurar los conocimientos básicos relacionados con las especialidades del Máster.

### **Propuesta de reforma 5. Revisar la oferta del Máster Universitario en Formación de Profesorado**

Como se ha indicado anteriormente, es fundamental asegurar una suficiente oferta de formación vinculada con todas las especialidades. Además, en el caso concreto de algunas especialidades es necesario valorar la posibilidad de ampliar la duración del Máster para que asegure la formación necesaria del profesorado.

Se debe promover la existencia de plazas de Máster para todos los cuerpos y especialidades necesarias –tanto para enseñanzas de régimen general como especial– dado que la norma lo exige, bien bajo la figura de máster interuniversitarios y de otras formas de colaboración.

En el caso de algunas especialidades o funciones se podría valorar la ampliación del número de créditos ECTS del Máster, lo que permitiría completar la formación en ámbitos muy específicos de algunas enseñanzas (por ejemplo, en lo relacionado con la Formación Profesional).

Por otro lado, se debe tener en cuenta la importancia de una estrecha relación entre el ámbito universitario y la enseñanza no universitaria. Por ello se debería fomentar la implicación de profesores de enseñanza no universitaria en el mundo académico universitario, así como el traslado del desarrollo científico elaborado en las facultades de Educación a la enseñanza no universitaria.

### **Propuesta de reforma 6. Revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia**

La normativa referida a los requisitos para la verificación de los títulos universitarios habilitantes para la docencia debe ser revisada para poder reflejar los cambios que se han ido produciendo en las diferentes enseñanzas y en el sistema educativo. Es necesaria una reformulación que permita introducir aspectos tan fundamentales como son el currículo competencial, la atención a la diversidad o el desarrollo sostenible. Por otro lado, debemos asegurar que los estudiantes que finalizan la formación universitaria que les permite ser docentes cuentan con las competencias básicas reflejadas en el Marco de competencias profesionales docentes y en el Marco de referencia de la competencia digital docente.

### **Propuesta de reforma 7. Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica**

El modelo de la iniciación a la docencia (PID) cuenta con dos fases, una dedicada a las prácticas de la formación inicial para todo el futuro profesorado y, en segundo lugar, la orientada al proceso de selección de los docentes de la enseñanza pública.

La propuesta aquí recogida incide en la mejora de las prácticas de los Grados y el Máster, asegurando así que todo aquel que quiera comenzar su carrera en la docencia reciba la formación necesaria para poder ejercer esta profesión, y, desde ese momento, pueda realizar una incorporación paulatina a la profesión. Si se busca que la reforma de la profesión docente llegue a todo el profesorado, sin importar la titularidad de su centro educativo, el lugar común es la formación inicial y es aquí donde se puede incidir para universalizar esta reforma.

El diseño actual de las prácticas de Grado y de Máster debería ser revisado para acercar más íntimamente al estudiante con la realidad que encontrará en su futuro laboral y enriquecer su formación teórica con una experiencia directa. Pero hay que tener en cuenta que estas prácticas no están orientadas prioritariamente hacia una especialización docente, por lo que no resultan directamente aplicables procedimientos empleados en otras profesiones de prestigio (como es el caso muchas veces citado del MIR) destinados específicamente a la especialización de quienes los cursan.

El refuerzo de la formación adquirida en el Prácticum avala la posibilidad de adoptar un proyecto formativo DUAL para estas enseñanzas que se desarrolle complementariamente en el centro universitario y en un centro educativo de enseñanza no universitaria, en el que la actividad formativa desarrollada de forma dual en la universidad y la entidad colaboradora pueda alternarse con una actividad laboral retribuida. El artículo 22 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad prevé la posibilidad de Mención Dual en las enseñanzas universitarias oficiales.

Toda mejora del sistema de prácticas debe tener en consideración un aspecto fundamental: los tutores. Ha de lograrse la identificación de la excelencia entre el profesorado en activo para que se pueda aprovechar en la formación y en la labor de mentor con el futuro docente. La habilitación como tutor de prácticas debe ir acompañada del reconocimiento y compensación por la función desempeñada.

En todo caso, la revisión del módulo de Prácticum sería respaldado desde las administraciones educativas, con la citada posibilidad de un proyecto formativo Dual y con la compensación para los tutores y reconocimiento para los centros. Cada Administración educativa debería adoptar diversos modelos encaminados al objetivo último de conseguir que las prácticas formativas desarro-

lladas durante la formación inicial conduzcan a un aprendizaje de las competencias necesarias para ejercer la profesión docente y hacia la inserción profesional en los centros educativos, con una perspectiva amplia y global.

Aquellas personas que, por su titulación, no puedan optar a los estudios de máster, deberán realizar una formación pedagógica y didáctica equivalente conforme a la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster y a la Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio, por la que se modifica la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre. Esta formación deberá ser objeto de revisión con los mismos criterios que se vienen formulando para el Máster.

### **Propuesta de reforma 8. Reforzar el Prácticum en el conjunto del Máster Universitario en Formación del Profesorado**

Se trata de un Máster profesionalizante y habilitante para una profesión regulada: la de profesor, por lo que, de un lado, debe centrarse en la formación de la competencia didáctica y docente, en general; y, de otro lado, debe salvaguardar una competencia disciplinar actualizada. Dada la pluralidad de grados universitarios, autorizados e implementados con posterioridad a la regulación de este Máster, y los mayores requerimientos y competencias docentes, para abordar los retos a los que debe atender nuestro sistema educativo, en el Máster se debe valorar la posibilidad de incrementar el número de créditos relacionados con el Prácticum. Éste debe configurarse como un módulo capaz de asegurar una formación en un contexto educativo de calidad contrastada, rico en experiencias formativas en una educación plenamente inclusiva y capaz de atender a la diversidad en sus distintos ámbitos.

La necesaria ampliación de este módulo de Prácticum permitirá la modificación de la regulación de las prácticas en los centros educativos, buscando la autonomía del estudiante y fomentando la co-docencia. Además, se ha de reforzar el papel del tutor de prácticas mejorando la selección y contando con un mayor reconocimiento. Igualmente, de acuerdo con lo fijado en el art. 5 de la Orden ECI/3858/2007 vigente, las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, para lo que se propondrán criterios e indicadores que faciliten dicho reconocimiento.

**Las reformas descritas en las siete propuestas anteriores (de la 2 a la 8)** requieren la modificación de las órdenes que regulan criterios para que los títulos universitarios habiliten para la profesión docente. Dichas órdenes datan de 2007, por lo que se considera indispensable una actualización de dicho marco normativo para adecuarlo a la vigente ley de educación.

El desarrollo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, supuso el desarrollo de la normativa que estableciese los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente. Dicho Real Decreto ha sido recientemente sustituido por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, en cuyo Anexo I se establece un modelo de memoria para la solicitud de verificación del plan de estudios de un título universitario oficial en el que se han de concretar algunos requisitos que permitan verificar los títulos universitarios. En este nuevo contexto se considera indispensable una actualización de dicho marco normativo para adecuarlo a la vigente ley de educación.

Se debe realizar una modificación de las prescripciones referidas a los requisitos de las titulaciones universitarias de las llamadas órdenes ECI. En la propuesta de normativa que recoja dichos requisitos se deben tener en cuenta, al menos, actualizaciones de los aspectos referidos a: el currículo competencial, la competencia digital docente, la educación inclusiva, el desarrollo sostenible, el Prácticum o el marco de competencias profesionales docentes.

La propuesta normativa se debería concretar en los siguientes apartados del Anexo I del RD 822/2021 que permiten establecer los requisitos de los títulos universitarios:

- 】 Resultados del proceso de formación y de aprendizaje de los estudios universitarios: que incluya la actualización referida al currículo competencial, la competencia digital docente, la educación inclusiva, el desarrollo sostenible o el marco de competencias profesionales docentes.
- 】 Requisitos de acceso y procedimientos de admisión de estudiantes. En su caso, pruebas particulares de acceso o criterios particulares de admisión:
  - Prueba de acceso a los Grados en Educación Infantil y Primaria.
  - Complementos formativos necesarios para el acceso al Máster en Formación del Profesorado que permitan asegurar los conocimientos básicos de las materias y áreas de las especialidades.
- 】 Prácticas académicas externas: junto con la introducción de la posibilidad del proyecto formativo DUAL, es necesario lograr un reconocimiento e identificación de los docentes más capacitados para tutorizar las prácticas, así como de los centros donde estas se realicen.



## 3.2. FORMACIÓN PERMANENTE

Siendo uno de los aspectos aquí tratados que más se ha ido adaptando a la realidad educativa, sería necesario incluirlo en cualquier reforma de la profesión docente.

### Propuesta de reforma 9. Utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de competencias profesionales docentes

El establecimiento de un Marco de competencias profesionales docentes sirve para poder crear un referente para la detección de necesidades y la planificación en la formación permanente del profesorado. Debe abordar todas las dimensiones de la actuación de los profesores: en su función directiva y en la específica docente; y, dentro de esta, contemplar, entre otras, el desempeño de las tareas dentro del aula, en contacto con el alumnado (metodología, evaluación, atención a la diversidad, etc.), el ejercicio de la tutoría con padres y alumnos y la vinculación al centro, mediante la participación en los órganos de gobierno y participación, la colaboración en proyectos y programas, la relación con el entorno sociolaboral y la realización de actividades complementarias y extraescolares.

Las distintas dimensiones contempladas en dicho marco irán vertebrando el diseño y desarrollo de todas las reformas emprendidas para la mejora de la profesión docente, imbricando y dando coherencia tanto al proceso de iniciación a la docencia (PID), como al desarrollo profesional docente.

### Propuesta de reforma 10. Utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de la competencia digital docente

La LOMLOE incide en la importancia de la competencia digital docente del profesorado, indicando que las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en este ámbito.

Por otro lado, la nueva regulación establece que el Ministerio de Educación y Formación Profesional elabore y revise, previa consulta a las Comunidades Autónomas, el marco de referencia de la competencia digital. El marco empleado actualmente es el aprobado por unanimidad mediante Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación en su reunión del 14 de mayo de 2020 y publicado en el BOE de 13/07/2020. Este marco es una adaptación a la profesión docente del marco de competencias digitales para la ciudadanía (DigComp) elaborado por el Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea.

Se debe realizar una revisión y actualización de las competencias docentes dirigida a la creación de un marco profesional docente. Dicha actualización toma como referencia el marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu), pero buscando una adaptación al contexto y al sistema educativo español, encaminada a docentes únicamente de la educación formal. Se trata de presentar un modelo basado en las etapas de desarrollo profesional de la docencia, que incluya indicadores de logro de los distintos niveles de desarrollo de las competencias docentes e incorpore nuevas competencias profesionales.

### Propuesta de reforma 11. Garantizar la formación permanente del profesorado

Tal y como se ha indicado en el análisis previo, la ley educativa establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Se debe asumir como compromiso de las Administraciones educativas garantizar la formación permanente de sus docentes.

Teniendo en cuenta que, para poder cubrir sus necesidades de formación, en ocasiones, los docentes requieren permisos de las Administraciones educativas para asistir a jornadas, congresos, formación en empresas etc. se debe promover entre las diferentes Administraciones educativas el reconocimiento de estos permisos para la formación.

Por otro lado, si la formación permanente es un derecho, también es un deber, por lo que se debe garantizar que el profesorado se forme en aquellos aspectos que se consideren fundamentales para desempeñar su labor correctamente.

### Propuesta de reforma 12. Asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente

El sistema educativo actual necesita que sus docentes refuercen otros aspectos referidos a su formación permanente, además de la ya mencionada competencia digital. Se trata de aspectos que aparecen recogidos en la redacción vigente de la LOE como:

- 】 Formación del profesorado en los nuevos currículos y su carácter competencial, en la educación inclusiva, la Agenda 2030 y en sostenibilidad.
- 】 Formación específica del profesorado en materia de acoso y malos tratos y de prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia.
- 】 Formación específica del profesorado en materia de igualdad: sobre contenidos contrarios a la discriminación por sexo y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

### **Propuesta de reforma 13. Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado**

Se debe fomentar el desarrollo de modalidades variadas de formación del profesorado que impulsen el trabajo colaborativo y las redes profesionales y de centros, la autoevaluación y la mejora de la actividad docente. Para ello será necesario identificar grupos de investigación e innovación educativas y promover su desarrollo con el fin de mejorar las prácticas docentes y los procesos educativos, basados en evidencias y buenas prácticas y promoviendo la difusión de las mismas.

## **3.3. ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE**

El actual sistema de acceso debe ser revisado para orientarlo hacia un sistema moderno y estable que garantice que son seleccionados los mejores docentes. Se ha de atender al proceso de acceso en su conjunto, incidiendo en aspectos como la fase de concurso, el periodo de prácticas, los temarios de oposiciones, etc., lo que conllevará la modificación de las normas correspondientes.

### **Propuesta de reforma 14. Reformular los procesos de selección para la función pública docente**

Teniendo en cuenta que, como ya se ha mencionado, a partir del 2024 se prevé la reducción significativa del número de interinos en la educación pública nos ha de servir esta situación para promover una modificación de los sistemas de acceso. Hemos de replantearnos los procesos de selección buscando la identificación de quienes son más idóneos, para ello podemos tomar como referencia el Marco de competencias profesionales docentes del que se ha hablado anteriormente. Es necesario asegurar que los docentes que acceden a la función pública demuestren, no solo su competencia científica disciplinar, sino también los conocimientos, destrezas y actitudes referidos a la función docente (normativa educativa, atención a la diversidad, etc.).

### **Propuesta de reforma 15. Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID)**

La segunda fase del proceso de iniciación a la docencia (PID) debe estar centrada en la incorporación del profesorado al ejercicio de la profesión. Como se ha señalado en la introducción de este documento, las conclusiones del Consejo de la Unión Europea, de 26 de mayo de 2020, sobre el personal docente y formador europeo del futuro, inciden en la importancia de proporcionar al personal docente principiante condiciones adecuadas a través de la orientación y tutorización adicional para aprender en la práctica.

De manera similar a la referencia previa que se ha realizado sobre las prácticas de la Formación Inicial, es necesario reflexionar sobre el periodo de prácticas de los sistemas de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes. Las prácticas que deben necesariamente realizarse tras la superación de los ejercicios del concurso-oposición deberían entenderse como un proceso de iniciación a la profesión docente y articularse en consonancia con ese objetivo. Por lo tanto, deberán desarrollarse en los centros educativos, siguiendo un plan formativo bien definido (al igual que se hace en otros ámbitos de la función pública), tutorizado por docentes experimentados y evaluado de forma cuidadosa a su finalización. Dichos tutores, han de ser seleccionados de entre los profesores en activo considerando que actuarán como mentores.

La fase de prácticas debe permitir a los nuevos profesionales adaptarse al nuevo y real contexto de su trabajo e identificar a aquellos docentes con niveles inferiores de competencias y facilitar la mejora de la competencia requerida.

Previendo una reducción en un breve periodo de tiempo de la proporción de profesorado interino, se espera que el sistema de prácticas del concurso-oposición sirva como instrumento real para formar y evaluar a los futuros funcionarios de carrera docentes, y no sea considerada un mero requisito formal o una etapa alejada de la formación inicial como ocurre actualmente en muchos casos.

Se debe promover una modificación del periodo de prácticas para que asegure la adquisición de las competencias que hemos de exigir a nuestros docentes. En la propuesta se ha de valorar la posibilidad de implicar a un mayor número de agentes en la evaluación de las prácticas (equipo directivo, inspectores, docentes de reconocido prestigio, etc.). Por otro lado, el periodo de prácticas debe garantizar el conocimiento de la aplicación de la normativa educativa y su aplicación a los distintos supuestos a los que puede accederse desde el cuerpo en el que se ingresa y permitir conocer los diferentes aspectos del sistema educativo como puestos específicos en los centros o la relación con la Administración educativa.

### **Propuesta de reforma 16. Actualizar y adecuar los temarios de oposiciones al nuevo modelo de acceso**

De forma paralela a la definición del nuevo sistema de acceso, resulta esencial realizar una modificación de los temarios de oposiciones, uniéndolo a la realidad actual de las áreas y materias. La modificación en la estructura de la oposición, de modo que pudieran incorporarse la valoración de aspectos que ahora no se contemplan, obligaría en todo caso a esta modificación. Pero, además, la evolución de las demandas al sistema educativo y, consecuentemente, de los currículos de las diferentes áreas y materias hace necesario adecuar los temarios a la definición del área de conocimiento de cada especialidad, asociada a la competencia docente asignada. Se deben actualizar, además, desde un punto de vista científico.

Por otra parte se deben incorporar a los temarios, de la forma más adecuada al modelo de oposición, aspectos referidos al funcionamiento de los centros, el sistema educativo en su conjunto, la atención a la diversidad, etc.

### **Propuesta de reforma 17. Regular el acceso de los Profesores Técnicos de Formación Profesional al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria**

Tal y como recoge la disposición adicional undécima de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se debe elaborar un Real Decreto que establezca el procedimiento de acceso al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de los funcionarios del cuerpo a extinguir de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

### **Propuesta de reforma 18. Vincular la especialidad del Máster a la especialidad docente**

Es necesario relacionar la especialidad cursada en el Máster con el acceso a la carrera docente, estableciendo la adscripción de cada especialidad de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria y de formación profesional a una especialidad del Máster. En el caso de los funcionarios interinos y las titulaciones declaradas equivalentes a efectos de docencia para el ingreso en determinados cuerpos se puede identificar la especialidad del Máster, además de o en lugar de la titulación universitaria. En el caso del acceso a la función pública se podría tener en cuenta en la fase de concurso.

## **3.4. ESPECIALIDADES DOCENTES**

La revisión de la situación de las especialidades docentes obliga a una reflexión en el ámbito de la actualización, la atención a especialidades determinadas y la posibilidad de establecer habilitaciones para los docentes reconocidas por todas las Administraciones educativas. Por otro lado, también han de ser revisadas las condiciones de cualificación y formación de los docentes de centros privados.

### **Propuesta de reforma 19. Actualizar la relación de especialidades docentes**

Se debe revisar la relación de especialidades docentes para adecuarlas a la realidad del sistema educativo actual. No solo se debe tener en cuenta el nuevo currículo competencial, también los diferentes cambios que se han producido en las materias y áreas de la ordenación académica.

### **Propuesta de reforma 20. Revisar las atribuciones profesionales de determinadas especialidades**

Se han de tener en cuenta aspectos como las especialidades de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica o Lengua extranjera en Educación Infantil. En Educación Primaria deben revisarse los criterios de adquisición de especialidades, pensados en la norma actual para un periodo transitorio. Impulsar la educación inclusiva requiere reforzar la formación en atención a la diversidad en todas las especialidades.

Además, aquellas especialidades que suelen atender a alumnado de diferentes etapas, que no se corresponden con el cuerpo al que está adscritas dichas enseñanzas, como Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica en la enseñanza secundaria, u Orientación en la enseñanza primaria, deberían tenerse en cuenta a la hora de modificar la normativa referida a las especialidades docentes.

Entre las medidas de organización flexible de las enseñanzas de la Educación secundaria obligatoria que identifica la LOMLOE se recoge la integración de materias en ámbitos. En el caso de que así se establezca por las Administraciones educativas es necesario revisar la adscripción de especialidades a los diferentes ámbitos. También se han de tener en cuenta en el caso de los módulos profesionales de los ciclos formativos de grado básico.

En aquellos centros que comparten varias etapas educativas, como los CEPA, CEIPSO o los similares a los institutos-escuelas (3-16 o 3-18), es necesario establecer en qué condiciones y qué especialidades pueden ver ampliada su competencia docente algunas especialidades de secundaria.

### **Propuesta de reforma 21. Establecer habilitaciones docentes**

Se debe contemplar la posibilidad de fijar los criterios de las habilitaciones para el ejercicio de determinadas funciones, que puedan ser tenidas en cuenta para algunas tareas desempeñadas por los docentes o para el ejercicio en determinadas enseñanzas. Ejemplos de posibles habilitaciones pueden ser la enseñanza de contenidos no lingüísticos en una lengua extranjera, la docencia en Centros de Educación de Personas Adultas o en Centros Penitenciarios o los responsables de las TIC en los centros.

El carácter estatal de estas habilitaciones estaría asociado al reconocimiento por parte de todas las administraciones educativas. En todo caso se deberían tener en cuenta los marcos de referencia de la profesión docente a la hora de establecer las habilitaciones.



### Propuesta de reforma 22. Revisar las condiciones de cualificación y formación de docentes en centros privados

De igual manera que se debe sopesar la posibilidad de relacionar la especialidad del Máster de Formación del Profesorado con el acceso a la carrera docente en el ámbito de los interinos de la enseñanza pública, en el caso de los centros privados iría dirigido a la adscripción de la acreditación de la formación específica a una especialidad del Máster, por lo que se debe revisar la normativa que regula las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia. Se explorarán mecanismos que permitan organizar sistemas de iniciación profesional semejantes al establecido para los nuevos funcionarios docentes.

Por otro lado, si se decide modificar la normativa referida a las especialidades docentes, la regulación de las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los docentes de centros privados también tendría que ser objeto de revisión.

## 3.5. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La profesión docente debe estar regulada por normas que permitan diseñar un modelo profesional de carrera. Dicha regulación debe recoger, al mismo tiempo, las peculiaridades del ejercicio de la función docente, orientándose hacia la configuración de un estatuto profesional que desde hace bastantes años viene siendo aspiración mayoritaria del profesorado que imparte sus enseñanzas en los niveles distintos al universitario.

### Propuesta de reforma 23. Impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente

El desarrollo profesional docente debe contar con instrumentos que permitan una evaluación de la función docente, que debe ir vinculada con el marco de competencias profesionales. Esta evaluación debe partir de un informe de autoevaluación, valorar los aspectos específicos de la función docente en el marco de la autonomía del centro, contar con la participación de diversos órganos de gobierno y coordinación docente del centro y con la del servicio de inspección y compaginar su solicitud voluntaria –vinculada a determinados puestos– con la obligatoriedad de participar en aquellas actuaciones formativas que deben superarse para acceder al desempeño de la función directiva o la superación de la fase de prácticas, entre otros puestos.

Su finalidad debe ser primordialmente formativa y acreditativa y debe también permitir el reconocimiento de la complejidad de las tareas desempeñadas, más allá de la valoración de la formación permanente superada. Además, debe servir para identificar necesidades del profesorado a la hora de programar la formación permanente.

### Propuesta de reforma 24. Reconocer el buen desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional deberá recoger, no solo la formación permanente realizada, sino también las valoraciones superadas en los procesos de evaluación y los puestos desempeñados, entre otros aspectos, configurándose en un sistema que contemple las diversas posibilidades de la carrera docente ligado a las retribuciones complementarias.

Supone el respaldo y compromiso de la administración con el mejor desempeño de las competencias profesionales docentes, con consecuencias en propuestas y actuaciones formativas por parte de la Administración; en las mayores posibilidades de acceso a los distintos puestos de trabajo propios de la función docente; y en las retribuciones complementarias.

## 4. REFERENCIAS

- ▶ COMISIÓN EUROPEA (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas.
- ▶ COMISION EUROPEA (2010). Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión Europea SEC. *Desarrollo de programas de inserción profesional coherentes y sistemáticos para profesores noveles: Manual para los responsables políticos*. Bruselas.
- ▶ CONSEJO DE LA UNION EUROPEA (2009). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. (DO 2009/C 302/04)
- ▶ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2014). *Conclusiones del Consejo, del 20 de mayo de 2014, sobre la formación eficaz de los docentes*, DOC 183 de 14.06.2014.
- ▶ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2020). *Conclusiones del Consejo de 26 de mayo de 2020 sobre el personal docente y formador europeo del futuro*, DO C 193 de 9.6.2020, C 193/12.
- ▶ OCDE. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS. Edición de la OCDE.
- ▶ OCDE. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. TALIS. Edición de la OCDE
- ▶ OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE.

- ▶ OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OCDE. Edición de la OCDE.
- ▶ UNESCO (2020). Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030 . *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- ▶ UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## 5. TABLA RESUMEN: 24 PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA REFORMA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

### MARCO GENERAL DE LA REFORMA

**Propuesta 1.** Acordar un Marco de Competencias Profesionales Docentes.

### FORMACIÓN INICIAL

**Propuesta 2.** Establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria.

**Propuesta 3.** Modificar el acceso al Máster Universitario en Formación del Profesorado.

**Propuesta 4.** Promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios.

**Propuesta 5.** Revisar la oferta del Máster Universitario en Formación de Profesorado.

**Propuesta 6.** Revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia.

**Propuesta 7.** Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica.

**Propuesta 8.** Reforzar el Prácticum en el conjunto del Máster Universitario en Formación del Profesorado.

### FORMACIÓN PERMANENTE

**Propuesta 9.** Utilizar como referencia en la formación permanente del Marco de competencias profesionales docentes.

**Propuesta 10.** Utilizar como referencia en la formación permanente del Marco de la competencia digital docente.

**Propuesta 11.** Garantizar la formación permanente del profesorado.

**Propuesta 12.** Asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente.

**Propuesta 13.** Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado.

### ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

**Propuesta 14.** Reformular los procesos de selección para la función pública docente.

**Propuesta 15.** Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID).

**Propuesta 16.** Actualizar y adecuar los temarios de oposiciones al nuevo modelo de acceso.

**Propuesta 17.** Regular el acceso de los Profesores Técnicos de Formación Profesional al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

**Propuesta 18.** Vincular la especialidad del Máster a la especialidad docente.

### ESPECIALIDADES DOCENTES

**Propuesta 19.** Actualizar la relación de especialidades docentes.

**Propuesta 20.** Revisar las atribuciones profesionales de determinadas especialidades.

**Propuesta 21.** Establecer habilitaciones docentes.

**Propuesta 22.** Revisar las condiciones de cualificación y formación de docentes en centros privados.

### DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

**Propuesta 23.** Impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente.

**Propuesta 24.** Reconocer el buen desarrollo profesional docente.



**Colegio Oficial de Docentes**

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

El Colegio Oficial de Docentes de Madrid procederá por vía penal ante cualquier tipo de agresión verbal o física que se produzca contra sus colegiados en el desarrollo de sus Funciones Profesionales.

La Junta de Gobierno



**Colegio Oficial de Docentes**

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

Fuencarral, 101. 3.ª planta. 28004 Madrid

Tel.: 914 471 400

[www.cdlnmadrid.org](http://www.cdlnmadrid.org) ■ [info@cdlnmadrid.org](mailto:info@cdlnmadrid.org)





## ALGUNAS NOVEDADES EN EL IRPF PARA 2022.

### LOS NUEVOS LÍMITES DE LOS PLANES DE PREVISIÓN SOCIAL Y EL BONO JOVEN EN ARRENDAMIENTOS

Con la entrada en vigor de los nuevos Presupuestos Generales del Estado, se incluyen algunas novedades fiscales que podrán afectar a muchos ciudadanos españoles: la reducción en los límites de planes de pensiones individuales y la aprobación del Bono Joven de Alquiler.

Se introducen nuevas modificaciones en los límites máximos de reducción por aportaciones a planes de pensiones individuales y de empleo.

En 2021, el límite conjunto de reducciones por un mismo contribuyente (dentro de un territorio común) se encontraba en un máximo de 2.000€ anuales por todas las aportaciones a los sistemas de previsión social. Además, este nuevo límite se podía incrementar en 8.000 euros adicionales (con un máximo de 10.000 euros) por contribuciones del empleador a favor del empleado en instrumentos de previsión social empresarial. En este caso también se tendría que cumplir que, como máximo, fuese el 30% de los rendimientos netos del trabajo. Así pues, sumando estos 8.000 euros, el límite máximo podrá alcanzar los 10.000 euros.

Ahora bien, ¿qué escenario nos plantea el 2022? Por lo pronto, el límite de reducciones se ha actualizado a 1500 euros, en vez de los 2000 euros del anterior.

¿Cómo afecta esta nueva reducción a los planes de empleo ofrecidos por las empresas a los trabajadores? Con la nueva regulación, el límite para una empresa se sitúa en 8.500 euros, siempre que tal incremento provenga de contribuciones empresariales o de aportaciones del trabajador al mismo instrumento de previsión social empresarial por el mismo importe o inferior a la contribución que realiza el empleador. El umbral conjunto (empresa y trabajador) se mantiene en los 10.000 euros. Como innovación se permite que el trabajador puede igualar su aportación a la de la empresa, pero sin que la suma de ambos supere los 8500 euros.

Por otro lado, en cuanto a las aportaciones a favor de cónyuges y minusválidos, el límite se mantendrá en 1000 euros para este 2022. Si bien, de tratarse de un cónyuge, este no debe haber obtenido rendimientos superiores a 8000 euros anuales.

Estas modificaciones pueden poner en duda la rentabilidad de los planes de pensiones, dejando de lado todo incentivo fiscal. Ahorrar para asegurarnos la jubilación continúa siendo una necesidad y, en esa línea, numerosas entidades financieras advierten a aquellos que vinieran ahorrando más de 2000 euros anuales que deberían buscar alternativas de ahorro a largo plazo, tales como los Planes Individuales de Ahorro Sistemático (PIAS) o los Fondos de Inversión.

#### ¿QUÉ ES EL BONO JOVEN Y QUÉ REQUISITOS SON NECESARIOS PARA QUE LO CONCEDAN?

Otra de las principales novedades que traen consigo los nuevos Presupuestos Generales del Estado es la previsión de otorgar ayudas económicas para la emancipación de los jóvenes a través del llamado "Bono Joven".

Esta nueva ayuda se traducirá en unas cuantías de un máximo de 250 euros mensuales y por un período de hasta dos años a los jóvenes que reúnan los requisitos estipulados para tal fin: ser ciudadano español, europeo, o con residencia legal en España, tener entre 18 y 35 años y poder demostrar una fuente regular de ingresos que no le genere más de tres veces el IPREM<sup>1</sup> (24.318,84 euros anuales).

Además de lo anterior, el alquiler sobre el que recae la ayuda no debe superar los 600 euros mensuales; no obstante, cada CCAA podrá modificar este límite sin superar en ningún caso los 900 euros. El bono se entiende como ayuda individual y subjetiva, destinada a la persona solicitante y no a la vivienda en su conjunto, haciendo posible que puedan también solicitarla los inquilinos de habitaciones. En estos casos, el alquiler como máximo será de 300 euros, ampliable a 450 euros en determinadas circunstancias. En cualquier caso, la ayuda nunca podrá superar el precio que pagan por el alquiler<sup>2</sup>.

Con el objetivo de no perjudicar la movilidad laboral, se prevé que si se tiene que cambiar de domicilio a otra provincia o Comunidad Autónoma, se presten facilidades. Así, se permitirá que los ingresos superen hasta cuatro veces el IPREM (32.425,12 euros anuales) Si esto ocurre, deberán preavisar con un plazo máximo de 15 días al órgano concedente.

El Bono Joven Alquiler será compatible con otras ayudas, según establece el artículo 10 del Real Decreto, siempre que provengan del Plan Estatal de Vivienda. Concretamente se especifican cuatro situaciones en las que será compatible con otras subvenciones:

- ▶ Con prestaciones no contributivas de la Seguridad Social.
- ▶ Con el Ingreso Mínimo Vital.
- ▶ Con los regímenes especiales para inquilinos especialmente vulnerables.
- ▶ Con el programa de ayudas de alquiler a jóvenes que, con fondos estatales, pondrán en marcha las CCAA a través del Plan Estatal de Vivienda 2022-2025.

### ¿CUÁNDO Y DÓNDE PUEDO SOLICITAR LA AYUDA?

La competencia de vivienda se encuentra transferida a las Comunidades Autónomas, por lo que estas serán las encargadas de determinar dónde se podrá solicitar. Se firmará un convenio con cada una donde se especificarán las bases. Por ello, todavía no hay fecha para solicitar la ayuda. Pero no hay de qué preocuparse, puesto que, tal y como establece la Disposición Adicional Primera del Real Decreto, la ayuda tiene efectos retroactivos. Esto quiere decir que se tiene derecho al bono desde el 1 de enero de 2022, aunque la fecha de reconocimiento sea posterior.

Más información: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-802>

<sup>1</sup> Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples.

<sup>2</sup> Real Decreto 42/2022, de 18 de enero, por el que se regula el Bono Alquiler Joven y el Plan Estatal para el acceso a la vivienda 2022-2025 (2022). Boletín Oficial del Estado, núm., 16 de 19 de enero de 2022, págs. 5103 a 5164.  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-802>.



García·Pi  
ABOGADOS

Campoamor, 18. 2.ºB. 28004 Madrid.

Tel.: 91 445 98 16.

[info@garciapiabogados.es](mailto:info@garciapiabogados.es) / [www.garciapiabogados.es](http://www.garciapiabogados.es)

B-84080696



## CAMPAÑA DE LA RENTA 2022

No olvide solicitar su cita para realizar la declaración de la renta correspondiente al año 2021 a través de

[asesoriajuridica@cdlmadrid.org](mailto:asesoriajuridica@cdlmadrid.org)

# El volcán de La Palma

Manuel Regueiro y González-Barros.  
Presidente del Ilustre Colegio Oficial de Geólogos.

La reciente erupción de un volcán en La Palma del año 2021 ha representado un hito histórico en cuando a duración (85 días) destrucción (2.910 construcciones y 1.226 hectáreas afectadas) y monitoreo (nunca se había registrado con tanto rigor científico y durante toda la erupción la evolución de un volcán en España). Aun a pesar de los daños, esta erupción ha sido también un éxito de la ciencia española que estuvo allí desde el principio en el marco del PEVOLCA, con todos los grupos científicos que trabajan en el campo del vulcanismo en España involucrados (IGN, IGME, IEO, CSIC, INVOLCAN, AEMET, ULL, ULPGC) junto con los Ayuntamientos afectados, el Cabildo de La Palma, el Gobierno de Canarias, Protección Civil, la UME y la Cruz Roja. El PEVOLCA con los datos científicos disponibles anunció la erupción y desalojó a 3000 personas, lo que sin duda contribuyó a evitar males mayores. Han participado en el control de la erupción 528 personas, 55 del IGN, 31 del IGME, 63 del CSIC, 24 del IEO, 143 del INVOLCAN, 146 de la ULL, 31 de la ULPGC y 35 de la AEMET.

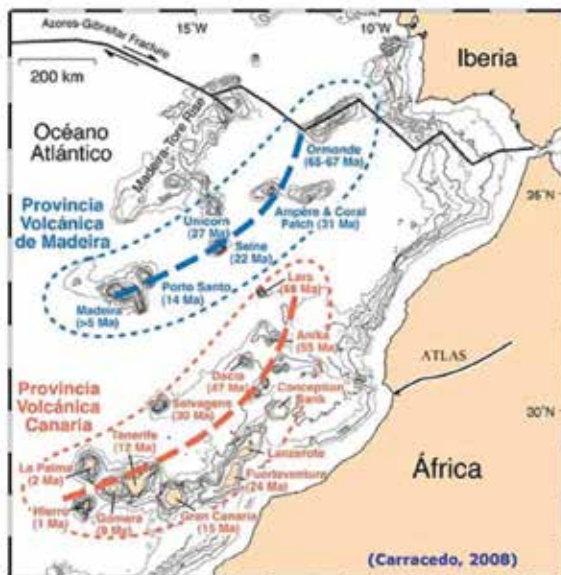


Figura 1: Las edades de las islas Canarias.

## El vulcanismo en Canarias

Las islas Canarias son todas ellas de origen volcánico y hay varias teorías que explican este vulcanismo intraplaca –al contrario que este, la mayor parte del vulcanismo mundial se ubica en los bordes de las placas tectónicas– y es idéntico al que se produce en Madeira.

Como se puede ver en la figura 1 (Carracedo 2008), las islas canarias más antiguas son Lanzarote y Fuerteventura (se crearon hace 24 millones de años), mientras que la más moderna, El Hierro, tiene solo 1 millón de años.

Esto lo explica bastante bien la teoría de la zona caliente, una zona con anomalías térmicas en el manto superior (Astenosfera) que debido al movimiento de la corteza oceánica hacia el este (que se están creando ahora mismo en la dorsal atlántica y empuja hacia el continente africano) hace que la efusión de magmas creadores de islas esté cada vez más al oeste.

Esta teoría no aclara muy bien las erupciones históricas en las islas más orientales (Figura 3).

De hecho las erupciones históricas en las islas son bastante irrelevantes desde el punto de vista temporal. La propia Isla de

La Palma ha sufrido durante cinco siglos y medio, ocho erupciones históricas, incluyendo esta última (1470-92, 1585, 1646, 1678, 1712, 1949, 1971 y 2021). Pero es evidente que la construcción de la isla im-

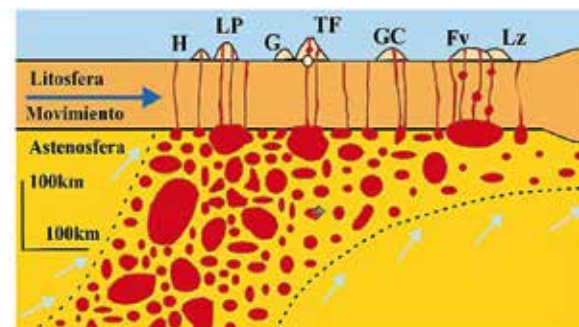
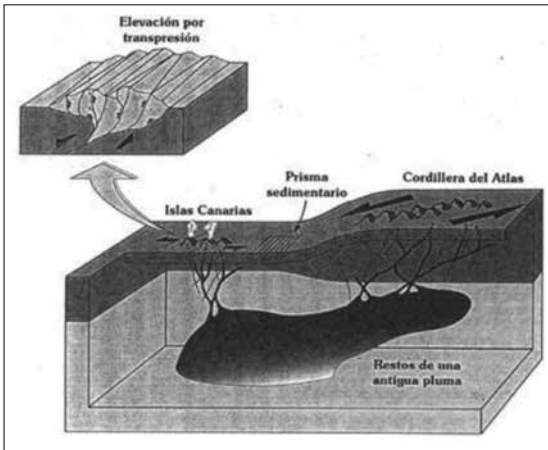


Figura 2: Teoría de la zona caliente.



Figura 3: Erupciones históricas en las islas Canarias.





**Figura 4:** Teoría sintética de la génesis de las islas Canarias.

plicó miles de erupciones desde su nacimiento hace 4 Millones de años en el fondo marino a 4000 metros de profundidad hasta acumular los 6.500 metros de desnivel que hay desde el fondo del océano hasta el punto mas alto de La Palma en la cima del Roque de los Muchachos.

Otros científicos (Anguita, F & Hernán F. (1999) consideran que el vulcanismo canario está en relación con la existencia de una antigua pluma mantélica durante la creación de la cordillera del Atlas en Marruecos (**Figura 4**). Esta teoría supone la existencia de fracturas en la corteza terrestre que se habrían formado por el choque entre la placa europea y la africana. Esto provocó "roturas" en las zonas más débiles y formó en última instancia la cordillera del Atlas en la vecina Marruecos.

### Los deslizamientos en las islas Canarias

Mucho se ha hablado de uno de los posibles riesgos latentes en las islas Canarias: los grandes deslizamientos que podrían provocar maremotos. Lo cierto es que en todas las islas Canarias hay evidencias de grandes deslizamientos, si bien todos son anteriores al ser humano probablemente durante la formación de las diferentes islas. Lo que sí es cierto es que son eventos catastróficos e instantáneos.

Según Carracedo et al (2009) en Canarias se han documentado al menos una docena de megadeslizamientos. El último en El Hierro ocurrido entre 20.000 y 130.000 años.

Los valles de La Orotava y Güímar y la Caldera de Las Cañadas en Tenerife, la de Taburiente en La Palma, y los valles de El Golfo y el Julan en El Hierro se han generado por megadeslizamiento. La evidencia de esos deslizamientos se encuentra en la batimetría del entorno de las islas (**Figura 5**).

Carracedo et al (2009) concluyen que el anunciado inminente deslizamiento del flanco occidental del rift de Cumbre Vieja, en La Palma (incluso con un video muy divulgado) es una conjetura basada en la formación de unas fracturas durante la erupción de 1949, posiblemente asociadas al propio proceso eruptivo y que no existe indicio alguno de desplazamiento del terreno o sismicidad en Cumbre Vieja, esperable si existiera un bloque de grandes dimensiones desgajado y en movimiento que no existía ni ante de la reciente erupción, ni ahora.

### Antecedentes de la erupción

Entre el 7 de octubre de 2017 y el 25 de junio de 2021 hubo 8 enjambres sísmicos con cientos de pequeños terremotos que mostraban como iba moviéndose el magma y como se iba abriendo paso en sucesivas presurizaciones y que en general iba haciendo subir el magma desde niveles profundos a niveles más someros. En 2019 y 2021 (Marrero et al 2019, Fernández et al 2021) diversos trabajos ya alertaban de una posible erupción en La Palma, indicando también los posibles efectos de dicha erupción.

### La erupción

El 11 de septiembre de madrugada se detecta un enjambre sísmico que ya no se detendrá hasta el día de la erupción. El 13 de septiembre el PEVOLCA decreta la situación de alerta amarilla por riesgo volcánico en la isla de La Palma. El 19 de septiembre se detecta el tremor que indica que el magma se mueve cerca de la superficie, hay un sismo superficial de magnitud 3,8 mbLg y a las 15:10 hora Canaria empieza la erupción con una explosión freatomagmática en el Paraje del Camino que rápidamente se abre y extiende y pasa a una erupción fisural con enormes chorros y fuentes de lava en el centro alineadas en dirección NNW -SSE, así como nuevas explosiones freatomagmáticas a ambos lados de la fisura abierta de unos 700m de longitud. El contenido en SO<sub>2</sub> supera las cifras más altas conocidas en este tipo erupciones

**Figura 5:** Los deslizamientos en las islas Canarias.

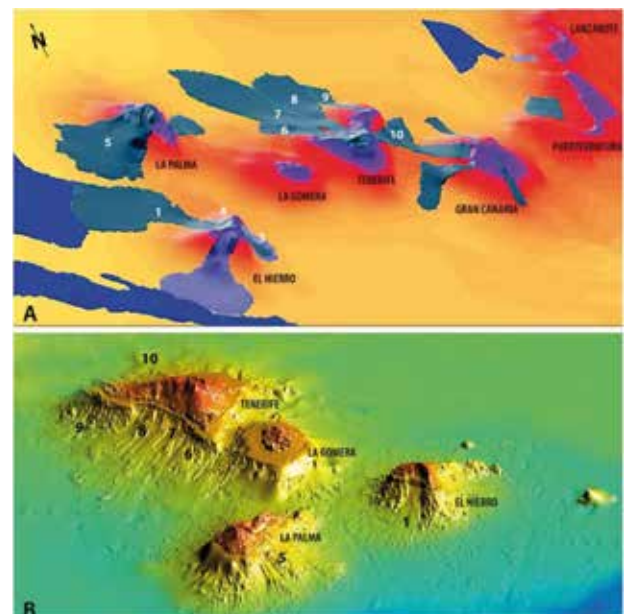
con más de 60.000 t/día. Las coladas de lava se mueven rápidamente ladera abajo hacia el mar (**Figura 6**). Se declara oficialmente el semáforo Rojo el Gobierno de Canarias ordenó la salida urgente de sus domicilios de más de 5.000 personas. Cinco días después, tendrían que salir de sus casas unas 350 personas de Tajuya, Tacande de Abajo y Tacande de Arriba. Más tarde, el 12 de octubre se evacuaron otros 1.200 vecinos de La Laguna.

El volcán nace, por lo tanto, el 19 de septiembre, día de San Genaro por eso propongo que se le denomine de esa manera. San Genaro es el patrón de Nápoles y es el único santo por cuya intercesión se detuvo una erupción del Vesubio. Además, San Genaro tiene otra peculiaridad "geológica" su sangre se licua tres veces al año: el sábado anterior al primer domingo de mayo, con motivo de la traslación de los restos del santo a Nápoles; el día de su fiesta litúrgica, el 19 de septiembre; y el 16 de diciembre, aniversario de la intercesión de San Genaro para evitar los efectos de la erupción del volcán Vesubio en 1631.

### El proceso eruptivo

El 27 de septiembre de madrugada hubo una pausa del tremor que hace pensar en que la erupción se detiene, pero por la tarde se reinicia. Comienza a incrementarse la sismicidad profunda hasta llegar a sismos de magnitud 5.1.

Entre en 28 y el 29 de septiembre, las coladas de lava llegan al océano Atlántico tras caer por el acantilado en la zona de la playa de los Guirres.



A mediados de noviembre baja la actividad sísmica, así como la deformación y el temblor lo que parece anticipar de nuevo que la erupción va a terminar, pero el 19 de noviembre se vuelve a incrementar la actividad sísmica.

El 13 de diciembre tras alcanzar la columna eruptiva máxima (8500 msm) cesa la señal del temblor a las 21:30 si bien hay aun lava fluendo por los tubos de lava ocultos o en superficie hasta el 19 de diciembre. El 24 de diciembre el PEVOLCA declara que la erupción ha terminado.

Se ha tratado de una erupción fisural estromboliana con pulsos freatomagmáticos, con una explosividad baja (VEI 3) con lavas y piroclastos que inicialmente eran petrológicamente tefritas y desde finales de septiembre fueron basanitas y que alcanzaron una temperatura máxima de 1140°C. La mayor parte de las coladas han sido AA que han generado extensos malpaíses, si bien en alguna ocasión ha habido lavas muy fluidas que han dado lugar a lavas cordadas. El cono creado ha alcanzado 1121 m sobre el nivel del mar (200 m sobre la topografía pre erupción) y tiene un volumen de 34 Mm<sup>3</sup>. La alineación de 6 cráteres diferentes tiene 557 metros de longitud con una dirección de la grieta N130°E. Se estima que el volcán ha emitido unos 200 Mm<sup>3</sup> de material cubriendo una superficie de 1200 Ha con un espesor medio de las coladas de 70 m (máximo) y 12 m (medio). Los deltas lávicos han cubierto un total de 59 ha (48 en superficie y 21 submarinas). La energía sísmica liberado a través de 9090 sismos fue de 175 millones de MWh y la máxima deformación vertical medida fue de 33 cm. El volcán ha emitido aproximadamente 2 Mt de dióxido de azufre (SO<sub>2</sub>) lo que hace que sea uno de los volcanes que más SO<sub>2</sub> ha emitido en la historia del planeta. Los volcanes emiten colectivamente de 20 a 25 Mt de (SO<sub>2</sub>) en la atmósfera cada año. Este volcán liberó a la atmósfera en dos meses de actividad tanta cantidad de dióxido de azufre (SO<sub>2</sub>) como el que emitió la actividad humana en los 28 países de la Unión Europea durante todo 2019. El total de evacuados alcanzó las 7000 personas.

### La labor de los geólogos en una erupción

El trabajo de los geólogos ha sido fundamental en esta erupción, fundamentalmente en la prevención de la misma con el control de la sismicidad profunda, la emisión de gases (CO<sub>2</sub>, SO<sub>2</sub>, etc.), la altura de la columna de gases, el temblor volcánico, el material ex-



Figura 6: Coladas de lava.

pulsado, la superficie ocupada y los espesores de cenizas, piroclastos o lavas.

También es importante en esta ocasión en uso de vuelos con drones con imágenes espectaculares que han salido en todos los medios y en especial el empleo de imágenes térmicas para controlar las temperaturas de las coladas.

### Alternativas para la reconstrucción

Hay muchas cosas que se pueden hacer tras el final de la erupción, aunque evidentemente los primeros trabajos serán los de liberar los accesos norte-sur de la isla y restablecer los servicios que se hayan destruido (electricos, saneamiento, agua, etc). La reutilización de cenizas y piroclastos para cementos puzolánicos es una posibilidad que interesa al sector cementero. Una vez abiertos los accesos será el momento de pensar en aprovechar la erupción y sus productos para un turismo geológico especializado. Desde el colectivo geológico propugnamos un urbanismo futuro responsable con los imprescindibles y obligatorios mapas de riesgos previos determinando zonas con menor riesgo para el desarrollo de las futuras urbanizaciones de la isla de La Palma. Otro asunto interesante a desarrollar es el posible empleo de la geotermia de alta entalpía (+150°C) como solución ener-

gética para La Palma. Existen ya bastantes antecedentes y estudios que prueban que esta tecnología podría permitir a la isla ser independiente energéticamente (García de la Noceda 2021).

### Conclusiones

El volcán San Genaro ha sido un excelente ejemplo de cómo científicos y protección civil pueden trabajar juntos en una emergencia extraordinaria y singular. Esta erupción ha demostrado también la extraordinaria utilidad que la geología y los geólogos tiene para la población salvado muchas vidas y dirigiendo la emergencia desde la ciencia.

Desgraciadamente no hay demasiados geólogos en España (circa 6000) aunque es posible que la asombrosa presencia de geólogos en los medios marque un antes y un después en las vocaciones. Lamentablemente la geología en la nueva ley de educación sigue relegada (como la filosofía...) quizás nuestros extremos se tocan. La erupción también ha demostrado que hace falta más inversión en la geología nacional para seguir siendo punteros a nivel mundial. El volcán de La Palma ha puesto en evidencia la fragilidad de los hombres frente a la Naturaleza por lo que es necesario recordar siempre donde se vive y exigir los mapas de riesgos naturales antes de urbanizar. ■

## Bibliografía

- Anguita, F y Hernán F. (1999). *El origen de las islas Canarias: un modelo de síntesis*. Enseñanza de las ciencias de la tierra, 7 (3). pp. 254-261. ISSN 1132-9157
- Carracedo, J. C.; Pérez Torrado, F. J. ; París R. y Rodríguez Badiola, E. (2009). *Megadeslizamientos en las islas Canarias*. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 2009. (17.1) 44-56 I.S.S.N.: 1132-9157
- Day, S.J.; Carracedo J.C.; Guillou, H. ; Gravestock P. (2019) *Recent structural evolution of the Cumbre Vieja volcano, La Palma, Canary Islands: volcanic rift zone reconfiguration as a precursor to volcano flank instability?* Journal of Volcanology and Geothermal Research 94 1999 135–167
- Fernández, J.; Escayo J.; Hu Z.; Camacho A.G.; Samsonov S.V.; Prieto J.F.; Tiampo K.F.; Palano M.; Mallorquí J.J.; & Ancochea, E. (2021) *Detection of volcanic unrest onset in La Palma, Canary Islands, evolution and implications*. Scientific Reports
- García de la Noceda Márquez, C. (2021) *¿Es posible generar energía eléctrica con geotermia en España?* Conferencia en GENERA en la Jornada Geotermia Solución Energética para La Palma organizadas por el ICOG 18 de noviembre de 2021.
- Marrero, J.M.; García, A.; Berrocoso, M.; Llinares, Á.; Rodríguez-Losada, A. (2019). *Strategies for the development of volcanic hazard maps in monogenetic volcanic fields: the example of La Palma* (Canary Islands). Journal of Applied Volcanology.



# La erupción “urbana” de La Palma

Antonio Eff-Darwich

Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de La Laguna. Instituto Volcanológico de Canarias

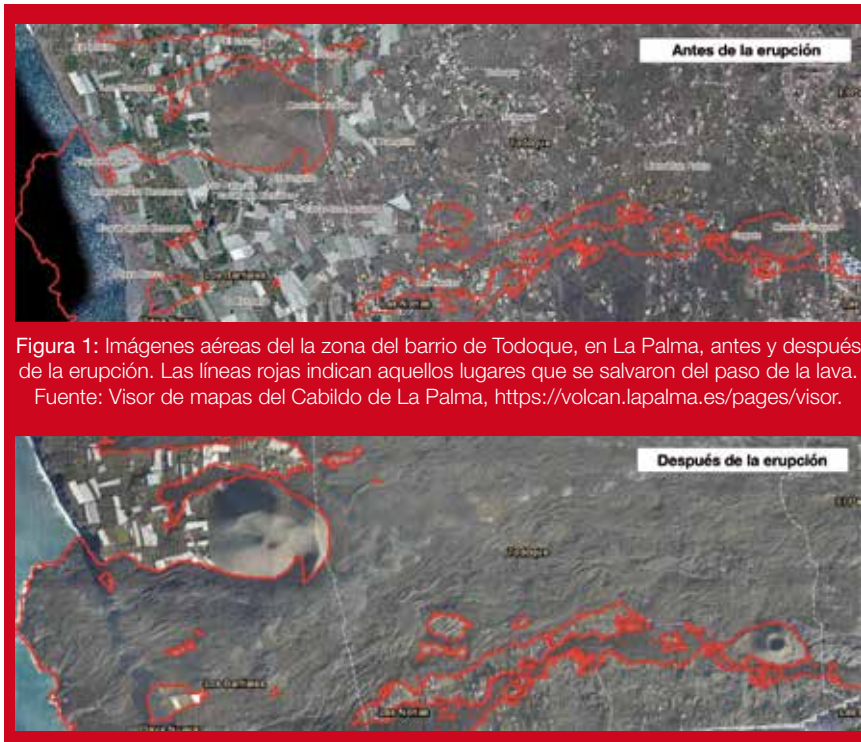
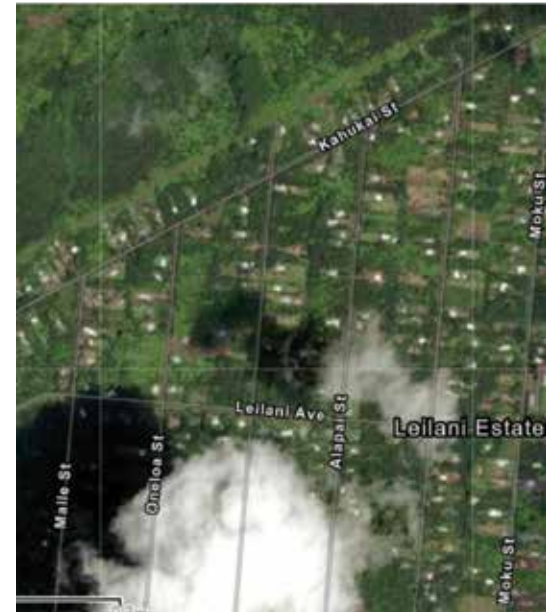


Figura 1: Imágenes aéreas del la zona del barrio de Todoque, en La Palma, antes y después de la erupción. Las líneas rojas indican aquellos lugares que se salvaron del paso de la lava. Fuente: Visor de mapas del Cabildo de La Palma, <https://volcan.lapalma.es/pages/visor>.

Son las dos de la tarde y Jose me está recitando el menú del día de su bar. Le pregunto por sus padres y me contesta que ya dejaron el hotel de Fuencaliente donde estaban realojados, y se mudan a un piso comprado por el Gobierno de Canarias. Sus padres vivían en el barrio de Todoque, en La Palma, al igual que sus abuelos, sus hermanos, sus tíos y sus primos. Todoque era, literalmente, un barrio muy familiar; la gente ‘fabricaba’ su casa cerca de la de sus padres, con la ayuda de la familia y los vecinos. Todoque era un buen ejemplo de la realidad social y económica de La Palma y, en general, de Canarias. Hablo en pasado porque ese barrio ha desaparecido, enterrado bajo la lava de una erupción volcánica que ha mantenido en vilo a todo un país durante 90 días. Las casas de Jose y de todos sus familiares se encuentran ahora bajo casi 30 metros de basalto (figura 1). Gente mayor que emigró de joven a Venezuela a trabajar duramente para poder volver a su tierra, tener su propia casa y una huerta, se ven ahora viviendo en la habitación de un hotel o en un piso que les es ajeno.

El drama por el que están pasando Jose y su familia, se ha repetido en varias ocasiones en La Palma, al igual que en otras islas del archipiélago canario. Como ejemplos, cabe recordar los daños sufridos en la erupción

del volcán de San Juan, en La Palma, en 1949, o la erupción que en 1706 arrasó Garachico, el principal puerto marítimo de Tenerife en aquella época, o la larguísima erupción de Timanfaya, que comenzó en 1730 y terminó la friolera



de 6 años después, arrasando un 25% de la superficie de la isla de Lanzarote, incluyendo numerosos pueblos y zonas de cultivo.

Ya se ha escrito mucho sobre esta erupción, llamémosla de Cumbre Vieja, y mejor o peor, todos hemos aprendido conceptos que hasta hace 3 meses no eran ajenos, como ‘tremor volcánico’, ‘dióxido de azufre’, ‘piroclastos’ o ‘rayos volcánicos’. Lo que puede que falte es mirar tras las bambalinas de la vulcanología para entender qué sabemos y no sabemos de este tipo de erupciones y para qué servirá la ingente cantidad de datos que se han recabado. Además, esta erupción, al igual que la ocurrida en Hawaii en 2018 (figura 2), tienen lugar en plena zona urbana. Es verdaderamente impactante la fotografía tomada durante la erupción palmera donde se ve un foco de emisión de lava a las puertas de una casa (figura 3). ¿Cómo se va a conciliar el desarrollo urbano con el evidente riesgo que supone la actividad volcánica?

La principal fuerza impulsora de una erupción volcánica es el exceso de presión en el magma. La distribución de ese magma bajo la superficie, su composición química, temperatura y presión, además de las propiedades de las rocas donde se aloja el magma, van a dictar el alcance, magnitud y duración de la erupción. Obviamente, todo lo que ocurre bajo la superficie no es directamente observable, por lo que necesitamos información indirecta de lo que puede estar ocurriendo. Esta información proviene de observaciones que se realizan



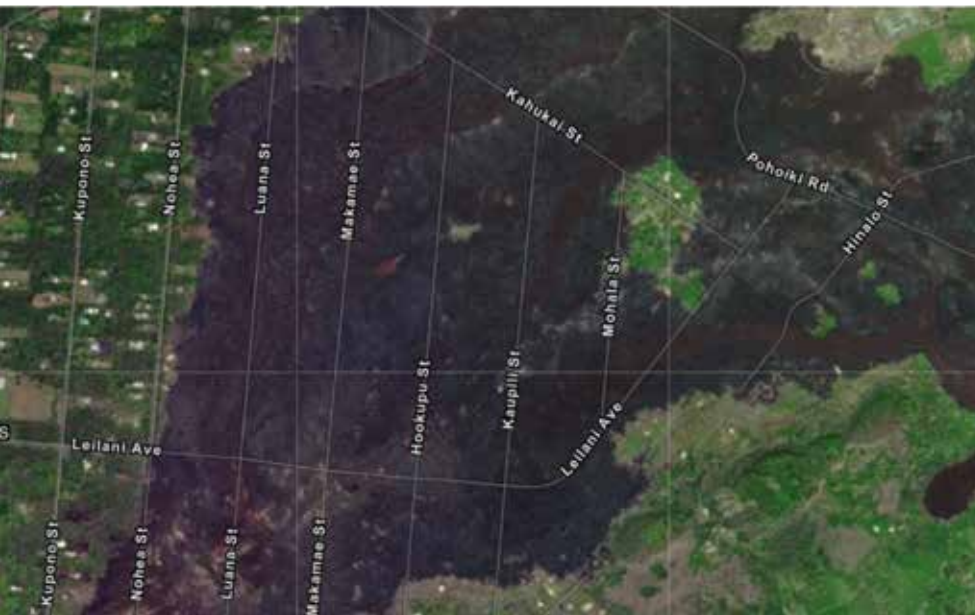


Figura 2: Imagen aérea de la zona de Leilani Estates, en la isla de Hawaii, donde se aprecia cómo parte del vecindario ha desaparecido bajo la lava emitida por las fisuras que allí se abrieron durante la erupción de 2018. Fuente: Kilauea Eruption Recovery, <https://recovery.hawaiicounty.gov/es/pages/visor>.

en superficie, como la cantidad, temperatura y composición del material eruptivo emitido, la deformación del terreno, la vibración del terreno (sismicidad) y la composición y cantidad de gases emitidos, entre otros. Todos estos datos alimentan modelos teóricos que asocian las observaciones con las condiciones físicas y químicas que reinan en el subsuelo.

La física que hay detrás de los volcanes recuerda mucho al trabajo de los canteros. Los golpes de cincel de los canteros contra las rocas no se propagan aleatoriamente por su interior, sino que siguen unas 'rutas' determinadas por las propiedades de las rocas. El buen cantero conoce esas rutas e intenta que coincidan con zonas de debilidad de la piedra, para poder romperla con facilidad. Es un

verdadero arte que permitió levantar pirámides y catedrales. Una cámara magmática sometida a una sobrepresión se comporta como un cincel cuyos golpes se transmiten por determinadas rutas en el interior del terreno; si el 'golpe' es lo suficientemente intenso y una o varias de esas rutas coinciden con zonas de debilidad del terreno, este se fractura y se llena de magma y gas, dando lugar a lo que se conoce genéricamente como dique. Este dique puede alcanzar la superficie y dar lugar a una erupción, como la ocurrida en La Palma. En todo momento usaré el término 'cámara' como equivalente a reserva o almacenamiento de magma, ya que es más popular.

El necesario exceso de presión del magma se puede conseguir inyectando más magma a una cámara existente y/o

aumentando el contenido de gases. Los gases se encuentran en general disueltos en el magma, pero si escapan de él pueden convertir la cámara en una especie de olla a presión. Otro ingrediente importante que debemos considerar a la hora de entender los procesos que desembocan en una erupción, es el relacionado con las propiedades mecánicas del magma y de la roca donde está alojado. Dependiendo de la compresibilidad del magma y de la roca circundante, la cámara se podrá expandir o contraer más eficientemente al haber un cambio de presión. La resistencia de las capas de roca a la rotura y cómo los sobreesfuerzos se transmiten en ellas van a dictar la posibilidad de que se formen diques y de que estos se propaguen con una determinada velocidad, dirección y forma geométrica. En ese camino el dique puede llegar a la superficie y provocar una erupción, con ya hemos comentado anteriormente.

¿Cuánto durará la erupción? La respuesta parece simple: durará el tiempo necesario para que desaparezca la exceso de presión en el magma, o dicho de otra forma, hasta que se emita un volumen de magma equivalente al cambio de volumen experimentado por la cámara. Cuando esto ocurra, los diques y fracturas no podrán soportar la presión de las rocas circundantes y se cerrarán, poniendo fin a la erupción. En este sentido, existen modelos matemáticos que relacionan el volumen de material que la erupción va a emitir y la sobrepresión inicial de la cámara; también es posible relacionar la forma geométrica del dique con ese exceso de presión. De igual manera, podemos 'modelizar' la propagación de esfuerzos provocada por el exceso de presión en el medio que rodea la cámara magmática y los diques. Más interesante aún es que podemos relacionar estos esfuerzos con la deformación que se produce en el terreno; y la deformación es algo que podemos medir mediante instrumentos desplegados en el campo y mediante observaciones por satélite.



Figura 3: Foco eruptivo aparecido junto a la entrada de una casa. Fuente: Instituto Geológico y Minero de España.

Que el subsuelo se fracture y que el magma y gases fluyan por esas fracturas van a provocar que el terreno vibre, dicho de otra forma, que se propaguen ondas sísmicas. Al análisis de las señales sísmicas asociadas a la fracturación permite localizar dónde se acumula y propaga el magma. La sismología tectónica y la volcánica comparten esa capacidad de responder dónde ocurre cierto proceso geológico. Sin embargo, hay dos tipos de eventos sísmicos característicos de la actividad volcánica. Por una parte, es común que los terremotos no ocurran de manera individualizada, sino en series de terremotos de baja magnitud que reciben el nombre de enjambres sísmicos. Por otra parte, los conductos volcánicos pueden vibrar al circular el magma y los gases por su interior, como si fueran los gigantescos tubos del órgano de una catedral. Este tipo de vibración, conocida como tremor volcánico, es señal inequívoca del flujo de fluidos magmáticos que alimentan una erupción.

El triunvirato observacional de una erupción lo forman la sismicidad, la deformación y la medición de la emisión de dióxido de azufre,  $SO_2$ . Este gas se encuentra disuelto en el magma cuando está sometido a mucha presión; es por ello que si la erupción emite mucho dióxido de azufre significa que el magma que la alimenta está a poca profundidad (sometida a poca presión). Que la emisión de  $SO_2$  disminuya a valores atmos-

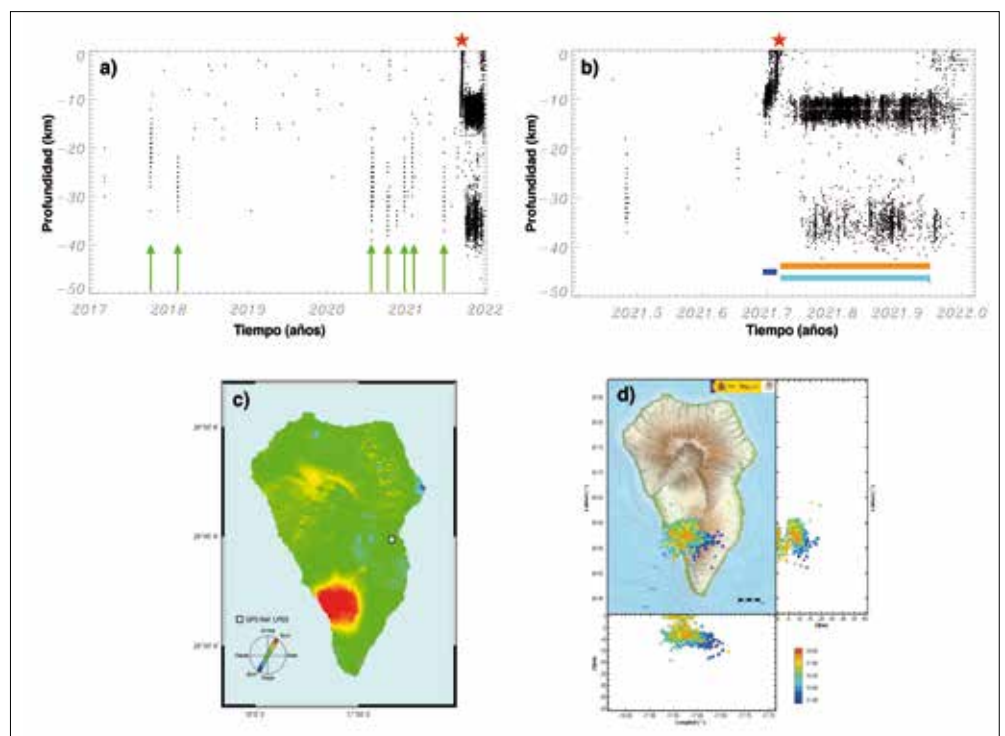
féricos normales suele ser indicativo de que la erupción está llegando a su final; si el dióxido de azufre no es capaz de escapar del magma significa que este está ya a mucha profundidad, o sea, sometido a la enorme presión de las capas de roca que tiene sobre él.

El estudio minucioso de todas las observaciones relacionadas con la deformación del terreno, sismicidad y emisión de dióxido de azufre (entre otros muchos parámetros petrológicos, geofísicos y geoquímicos que no se han descrito) nos permitirán entender aspectos como la localización y forma de los diques y cámaras, la sobrepresión del magma o la posibilidad de ser capaces de anticipar la cantidad de material que se va a emitir y a qué ritmo. Todos estos parámetros están interrelacionados, por lo que, por ejemplo, el cálculo de la energía liberada en forma de terremotos durante la propagación del dique debe ser compatible con las dimensiones del dique calculadas mediante el análisis de deformaciones, que debe ser a su vez compatible con el cambio de volumen asociado a la sobrepresión del magma; en definitiva todos los datos observados y los parámetros de los modelos deben llevarnos a una interpretación única y coherente de lo que ocurre antes, durante y después de una erupción.

Pasemos a analizar lo que los datos obtenidos mediante las técnicas observaciones descritas nos dicen o nos

podrán decir acerca de la erupción de Cumbre Vieja y, con mucha seguridad, de futuras erupciones que tengan lugar en La Palma u otra isla canaria. Pese a que la erupción comenzó a las 14:10 (hora UTC) del día 19 de septiembre de 2021, la actividad asociada a ella se remonta al menos a 2017. Desde ese año, tuvieron lugar varios enjambres sísmicos (panel a) de la **figura 4**), que se localizaban a una profundidad promedio de 25 kilómetros. Estos enjambres no pasaron desapercibidos para la comunidad científica, que alertaba sobre el incremento de la actividad geológica en La Palma (ver la bibliografía recomendada). Muy posiblemente, estos eventos sísmicos eran consecuencia del emplazamiento de magma en profundidad. Como ocurre casi siempre, toda esta actividad podría haber quedado en nada; sin embargo, el día 11 de septiembre se produce una asombrosa aceleración de la actividad sísmica (ver panel b) de la **figura 4**) que se desplaza, en una semana, desde unos 10 kilómetros de profundidad hasta la superficie, momento en que comienza la erupción (ver también panel d) de la **figura 4**). A partir de entonces y hasta finales de diciembre de 2021, la distribución en profundidad de los terremotos permite dibujar con algo más de claridad el emplazamiento del magma que pronosticaban los enjambres de años anteriores: una cámara o reservorio profundo de magma, a unos 30 kilómetros de profun-

Figura 4: Datos sobre la evolución de la erupción de Cumbre Vieja. En el panel a) los puntos indican la profundidad en la que han tenido lugar los terremotos ocurridos en La Palma, en función del tiempo (desde 2017 a 2022). La estrella roja indica el momento de la erupción. Las flechas verdes indican el momento en que ocurrió un enjambre sísmico. El panel b) muestra lo mismo que el a), pero centrado en la última mitad de 2021. La barra horizontal azul oscura indica el momento donde ocurre la máxima deformación asociada a la erupción. La barra naranja indica el periodo en el que el dióxido de azufre emitido por la erupción presentaba valores significativamente mayores de los atmosféricos normales. La barra azul celeste indica el periodo donde se detectó tremor volcánico. El panel c) indica, en color rojo, la zona de mayor deformación de la isla, asociada a la erupción. El panel d) representa la distribución espacial de los eventos sísmicos desde el día 11 al 19 de septiembre de 2021, día del inicio de la erupción. Fuente: Catálogo sísmico del Instituto Geográfico Nacional, [www.ign.es](http://www.ign.es)



didad, y una cámara somera, a unos 10 kilómetros de profundidad, desde donde se propagó hasta la superficie el dique que alimentó la erupción. La deformación en el terreno provocado por el exceso de presión del dique y, probablemente de la cámara somera, queda patente en los datos de las estaciones de medición terrestre y satelitales (ver panel c) de la **figura 4**). Casi toda la deformación tuvo lugar en la semana previa a la erupción, alcanzando máximos de unos 20 cm en la dirección vertical del terreno.

Desde el 19 de septiembre, la erupción vino marcada por dos parámetros: el temblor volcánico y la alta tasa de emisión de dióxido de azufre. El 14 de diciembre, ambas señales disminuyeron significativamente, indicando que el magma dejaba de circular por el dique que alimentaba la erupción y que el magma se emplazaba únicamente a gran profundidad, donde el dióxido de azufre permanece disuelto y no escapa como gas. Gran parte de la sismicidad en los días previos y posteriores al final de la emisión visible de lava y cenizas estuvo asociada al cierre de conductos y la reconfiguración de las cámaras magmáticas al desaparecer el exceso de presión.

Dejamos en el tintero otros aspectos interesantes asociados a la erupción, como el intenso estruendo que acompañó toda la actividad eruptiva, la llegada de la lava al mar, la expansión de las nubes de ceniza y un largo etcétera. Hemos querido centrarnos en los aspectos más básicos que definen esta y otras erupciones.

A través del visor de mapas del Cabildo de La Palma (<https://volcan.lapalma.es/pages/visor>) es posible hacer una estimación de la cantidad de material emitido por la erupción: alrededor de 250 millones de metros cúbicos, que arrasaron casi 3000 edificaciones, 74 kilómetros de carreteras y lo más importante, muchos proyectos de vida (**figura 5**). Las pérdidas se cifran en unos 850 millones de euros y, además, casi 7000 personas tuvieron que ser evacuadas. En todas estas cifras encontraremos historias como las de Jose y su familia. Desde el punto de vista científico, surgen interesantes interrogantes: ¿cuál es el exceso de presión asociado a ese volumen de material emitido?, ¿cuál es la geometría 'teórica' del dique asociado a ese exceso de presión?, ¿es esa geometría compatible con la calculada a través de la deformación medida en el terreno?, ¿casan los datos y modelos geodésicos con los sismológicos?, ¿cuánto exceso de presión es necesario para que



Figura 5: Imagen del satélite Sentinel-2 del programa CopernicusEU donde se aprecia la cicatriz negra que ha dejado la erupción. Fuente: IGN.

surgieron en medio de una zona residencial, sepultando cientos de viviendas. En La Palma, por diferentes razones, también ha habido un crecimiento poblacional y residencial importante en zonas inundables por lava, como era el barrio de Todoque. El gobierno hawaiano se ha marcado como objetivo impedir reconstruir en las zonas ya arrasadas, comprando las propiedades afectadas con la premisa de no urbanizarlas. Pese a que la realidad social y legislativa palmera es muy diferente, ¿sería buena la opción hawaiana para La Palma, sabiendo que es cuestión de tiempo que haya otra erupción? Si esta opción no se baraja ¿qué

se inicie una erupción en La Palma?. El trabajo científico que queda por delante para resolver estas y otras muchas preguntas es enorme.

Más importante que todos los retos científicos que se abren tras esta erupción es, sin lugar a dudas, la reconstrucción. ¿Se deben reconstruir barrios enteros en las mismas zonas arrasadas por la erupción?, ¿qué hacer? Personalmente, no tengo respuestas, pero puedo recordar lo que ocurrió en Hawaii, en 2018. Gran parte del distrito de Puna, en la isla de Hawaii, está considerado como de muy alto riesgo de ser afectado por coladas volcánicas, por lo que el precio del suelo era muy bajo. Mucha gente optó por comprar terreno y construirse su casa, pese a estar en una zona de mucho riesgo geológico. Contra toda lógica, Puna tenía uno de los mayores índices de crecimiento demográfico de Hawaii. En 2018, una serie de fisuras eruptivas

tipo de desarrollo urbano implicaría el menor riesgo posible? Mientras nos hacemos preguntas sobre aspectos científicos y socio-económicos, la Naturaleza ya ha comenzado su propia reconstrucción (**figura 6**). ■



Figura 6: Fotografía de los primeros brotes verdes aparecidos en un pino canario afectado por la erupción. Fuente: Jaime Coello, Fundación Telesforo Bravo-Juan Coello.

## Para saber más:

Fernández, J., Escayo, J., Hu, Z. *et al.* Detection of volcanic unrest onset in La Palma, Canary Islands, evolution and implications. *Sci Rep* 11, 2540 (2021).

Torres-González, P. A. *et al.* Unrest signals after 46 years of quiescence at Cumbre Vieja, La Palma, Canary Islands. *J. Volcanol. Geotherm. Res.* 392, 106757 (2020).

Gudmundsson, A. Magma chambers: Formation, local stresses, excess pressures, and compartments. *Journal of Volcanology and Geothermal Research*, 237, 19-41 (2012).



# COLEGIO FEM MADRID

C/ Loma, 4. 28003 Madrid. Tel.: 34 619325264. Tel.: 91 534 50 73. secretaria@colegiofem.es



quienes necesiten prolongar la jornada escolar, visitas culturales cada semana, intercambios con el extranjero... Y un ambicioso programa de viajes escolares cada curso (España, Portugal e Italia); viajes de esquí y

programa de Escuelas Amigas de Unicef y Centros Comprometidos con el Deporte Escolar.

## El Método

Desde su fundación en 1957 por don José Juan Vila, el centro se ha caracterizado siempre por su ambiente acogedor y familiar y por una enseñanza basada en la presencia absoluta y constante del idioma inglés.

En los últimos años se han ido incorporando en el currículo actividades como la robótica, el ajedrez, el cálculo matemático con ábaco japonés, los talleres de buena convivencia, los de oratoria y debate, etc.

## Instalaciones

Cuatro edificios, dos independientes (Escuelas Infantiles de Primer y Segundo Ciclo) y los otros dos comunicados para Primaria, Secundaria y Bachillerato. Los alumnos disfrutan, además, de las instalaciones del Canal de Isabel II, muy cercano, y del magnífico Club Mentema (natación, pádel, equitación, tenis, patinaje, hockey, etc.).

## Actividades extraescolares

**Actividades culturales:** Ajedrez, robótica, cálculo mental con ábaco japonés, instrumentos musicales, pintura y cerámica. **Actividades deportivas:** Artes marciales, baloncesto, fútbol, pádel, natación, ballet, baile moderno, gimnasia rítmica, hockey sobre patines, equitación, patinaje y tenis.

## Servicios

Servicio médico y de enfermería en el propio centro. Preparación de exámenes de todos los niveles de la University of Cambridge (la mayoría terminan con el Proficiency), biblioteca con actividades de fomento de la lectura, «Study in English» para

## Para destacar

Con excelentes resultados académicos (100% aprobados en la EVAU), el centro está siempre en la vanguardia educativa en aprendizaje de idiomas, con un amplísimo elenco de profesores nativos (es el único colegio privado bilingüe del Distrito de Chamberí).

## Accesos al Colegio

**Autobuses:** 45-2 y Circular.

**Metro:** Línea 6 circular (Paradas Guzmán el Bueno y Vicente Aleixandre –antigua Metropolitano–). ■





Hiero 3 (Kim Ki Duk, Corea del Sur, 2004).

## CLASES DE CINE: Una oferta cultural y formativa promovida por la sección de Colegiados de Honor

Desde el pasado mes de octubre, y en medio de esta pandemia que está asolando el mundo, comenzamos en la Sección de Colegiados de Honor del Colegio un curso de cine. Está impartido por Jorge Fernández-Mayoralas, distribuidor de cortometrajes, crítico en [Cineysefeliz.es](http://Cineysefeliz.es) y escritor, que ofrece un amplio espectro del panorama audiovisual actual.

**E**l objetivo de estas sesiones, abiertas a todos los colegiados, y de carácter gratuito, es dotar de instrumentos a los asistentes para que sean capaces de analizar el cine desde sus múltiples aristas. Para que conozcan cada oficio vinculado al séptimo arte y para que sean capaces de valorar los porqués de una buena actuación, una buena dirección, una buena fotografía o un gran guion.

Las clases se imparten en el salón de actos los segundos y cuartos jueves de cada mes, de 17:30 a 19 horas.

Además, en el tercer jueves de este mes de febrero, el director del curso impartirá una conferencia con el título *Cine coreano contemporáneo: El tormento y el éxtasis*; con ella retomará lo investigado en el libro coral en el que participó en el año 2015 titulado *Cine coreano contemporáneo: Entre lo excesivo y lo sublime*, ya descatálogo. Nos hablará de cineastas de la talla de Park Chan Wook (La doncella), Bong Joon Ho (Parásitos) o el recientemente fallecido Kim Ki Duk (Hiero 3). Hay que recordar que el cine

coreano contemporáneo se caracteriza por albergar un sinfín de géneros y alterar dos dinámicas o temáticas absolutamente opuestas: la violencia y la acción, y lo poético y lo espiritual. El ying y el yang que hacen de esta cinematografía quizá una de las más ricas de nuestros días.

El cine, el audiovisual, nos acompaña en nuestras vidas quizá con una preponderancia mayor en los últimos años. Estamos rodeados de imágenes y de sonidos, pero consumimos esta oferta cultural sin demasiado conocimiento sobre lo que estamos viendo.

El cine nos es muy útil para comunicarnos, para socializar, pero muchas veces no somos conscientes de la importancia que tiene la alfabetización audiovisual: el conseguir hacer al público conocedor de lo que se encuentra detrás de las imágenes y de los sonidos. En definitiva, que el espectador tipo pueda no solo entretenerse, sino elegir –y de alguna manera “defenderse”–, ante la actual oferta y tener criterios propios; para que pueda analizar con argumentos cuándo una película es buena o mala; para que

pueda determinar cuáles son las diferencias entre los distintos oficios del cine y por qué son importantes todos y cada uno de ellos.

Desde luego, a ver cine se aprende viendo cine. Pero muchas veces el espectador necesita algunas pinceladas para poder disfrutar de un audiovisual. Cómo se escribe un guion, qué tipos de planos utilizamos, por qué se producen algunas películas y otras no, cuáles son los acontecimientos o movimientos históricos más relevantes en la historia del cine... O, qué significa y cómo se sustenta una industria audiovisual, en qué consiste el montaje en cine y por qué es mucho más importante de lo que imaginamos. Saber un poco de todo esto nos hace tener una idea mucho más clara de la importancia de una película y analizarla para conseguir que nuestros visionados sean mucho más ricos y estimulantes.

El cine se siente y es un vehículo fascinante para hacernos –como cualquier otro arte– vivir otras vidas, contemplar las cosas como lo harían otros, en otros lugares, en otras épocas. Desde la Sección de Colegiados de Honor impulsamos este curso que nos ayuda a conocer el cine desde dentro y a potenciar esta capacidad escondida que todos llevamos dentro: la de potenciales críticos cinematográficos. ■

Jorge Fernández-Mayoralas Álvarez

## agenda febrero

**Clases de Historia:** miércoles, días 2, 9, 16 y 23, a las 12 h. Profesora: María Pérez Rábago.

**Curso sobre Seguridad Cibernética:** viernes, días 4 y 18, a las 12 h. Profesora: Carmen Salván.

Temas: día 4: “Identificar riesgos en tiendas *online*, correos, SMS y llamadas fraudulentas”. Día 18: “La seguridad en móviles”.

**Clases de Cine:** jueves, días 10 y 24, a las 17:30 h. Profesor: Jorge Fernández-Mayoralas.

**Clases de Arte:** viernes, días 11 y 25, a las 12 h. Profesora: Elisa Izquierdo.

**Conferencia sobre “Cine Coreano”:** el jueves, día 17, a las 17:30. Profesor: Jorge Fernández-Mayoralas.





### España, siglo XX

Jesús A. Martínez Martín.  
Editorial Cátedra. Madrid, 2022.  
Colegiado n.º 48.051.

Es una historia de España desde 1898 hasta la actualidad. En esa fecha, con motivo del Desastre colonial en la Europa imperialista de su tiempo, los contemporáneos se plantearon de manera recurrente la pregunta “¿Qué es España?”, buscando su sentido como

nación y su papel en el mundo. Desde entonces, la historia de España no ha sido una permanente excepción en la historia de Europa, pero sí ha tenido sus singularidades y sus anomalías que es necesario situar, medir e interpretar. Y, quizá, aquella pregunta, en unas condiciones actuales muy distintas, siga siendo pertinente. El pasado no resuelve el presente, pero ayuda a interpretarlo mejor. La España actual es un tiempo complejo y difícil que exige perspectivas distintas y más adecuadas para comprender su realidad, lejos de interesados focos mediáticos, políticos o ideológicos. Es posible que las respuestas se encuentren poniendo el retrovisor, mirando, interrogando e indagando en los últimos ciento veinte años de su historia.

Jesús A. Martínez Martín es Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid. Ha centrado sus investigaciones en la historia social y cultural de la España contemporánea y, en particular, sobre la historia de la edición y de la lectura. Entre sus obras destacan *Lectura y lectores en el Madrid del siglo XIX* (CSIC, 1991), *Historia de España, siglo XIX* (Cátedra, 1994), *Historia de España, siglo XX, 1875-1939* (Cátedra, 2000), *Historia de España, siglo XX, 1939-1996* (Cátedra, 1999), *Orígenes culturales de la sociedad liberal. España siglo XIX* (Casa de Velázquez, 2003), *Los patronos del libro. Las asociaciones corporativas de editores y lebreros* (Trea, 2004), *Vivir de la pluma. La profesionalización del escritor, 1836-1936* (Marcial Pons, 2009), *Historia de la edición en España, 1936-1936* (Marcial Pons, 2001), *Historia de la edición en España, 1939-1975* (Marcial Pons, 2015).

### Historia de los perdedores

Luis E. Íñigo Fernández.  
Editorial Espasa-Calpe. Madrid, 2022.  
Colegiado n.º 33.375.

Un homenaje a los agentes de la historia que han quedado fuera de la crónica oficial o han sufrido su desprecio.

Dicen que la historia la escriben siempre los vencedores y, al hacerlo, dejan fuera a los perdedores, los ignoran o los tratan de tal manera que provocan hacia ellos desprecio e incluso odio. El pasado debe narrarse como fue, o al menos como el historiador, a la vista de sus fuentes, cree que fue, sin hipotecas de ideas o intereses, desde la honestidad y el rigor intelectual. Y hacerlo así exige dar voz a quienes han sido privados de ella y escuchar al menos su versión de los hechos para construir un relato equilibrado de nuestro acontecer como especie. *Historia de los perdedores* no habla de guerras ni de batallas; habla de personas, gentes y pueblos. Por sus páginas desfilan herejes y extranjeros, locos y marginados, brujas y mendigos; pero también reyes desheredados, soñadores a destiempo, rebeldes sin causa, amantes de lo prohibido, caminantes sin camino y pretende, sobre todo, contar la historia de otra forma, distinta a la tradicional. Como escribió Nietzsche: «Necesitamos de la historia, pero la necesitamos de otra manera a como la necesita el holgazán mimado en los jardines del saber».

Luis E. Íñigo Fernández es Licenciado en Geografía e Historia, especialidad de Historia Contemporánea, por la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Geografía e Historia por la UNED. Ha publicado cerca de una veintena de libros de divulgación histórica relacionados con diversos temas de historia universal y de España, así como monografías de investigación sobre los partidos republicanos moderados durante la Segunda República. Sus líneas de investigación se han centrado en el republicanismo español, en la Segunda República, en la Historia contemporánea de España y en el uso didáctico del cine.



### Experiencias y estrategias de innovación educativa en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (II)

Marisa González Montero de Espinosa (Colegiada n.º 18.372),  
Alfredo Baratas Días y Ángel Herráez Sánchez, editores.

Colegio Oficial de Docentes, Colegio Oficial de Doctores y  
Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad  
de Madrid y Grupo SM. Madrid, 2021.

Escribía Stephen Hawking en una de sus obras divulgativas más aclamadas –la ampliamente difundida *Historia del tiempo*, que se convirtió en todo un *best-seller*–, que se planteó dicho libro desde el convencimiento de que cada ecuación incluida en él reduciría a la mitad el número de potenciales lectores. Descontando el matiz de provocación del aserto –lo

que en lengua francesa se denomina una *boutade*–, la afirmación de Hawking, que conocía bien el paño, como vulgarmente se dice, ponía el énfasis en la barrera que debe superar cualquier intento de divulgación científica. Algo que los profesores de cualquier disciplina de estas características conocen de primera mano porque, además, su reto es hacer no solo comprensible, sino atractivo, el conocimiento científico al público más difícil

que pueda concebirse, el que ocupa las aulas de cualquiera de los escalones del sistema educativo.

Este es, pues, el desafío que asumen todos los participantes en este monumental volumen que, con el ajustado título de *Experiencias y estrategias de innovación educativa en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas*, se propone exactamente eso: hacer accesible al público más amplio posible y, en especial, al que está inserto en el ámbito educativo en cualquiera de sus modalidades, los conocimientos y avances científicos y tecnológicos que marcan la pauta de nuestra ubicación en la realidad a estas alturas del siglo XXI. Porque, como se ha dicho muchas veces, pero nunca se insistirá lo suficiente, la humanidad, en este nuevo milenio en que vivimos, solo podrá sobrevivir en este planeta –hacer un mundo



## La tutoría afectiva. Una propuesta desde la ética del cuidado

Juan Carlos Castelló Meliá.

Editorial Almoína Vinatea, 2021.

Colegiado n.º 24.583 (CDL de Valencia).

¿Qué docente no se ha encontrado en la tesitura de querer ayudar a un/a estudiante (en crisis, angustiada, desorientado, en duelo, etc.), pero solo ha podido ofrecerle tópicos pobres, insuficientes, incluso tóxicos? ¿Quién no se ha frustrado al tener que desistir por carecer de recursos solventes?

Este libro, hecho a base de una larga experiencia en estos trances, trata de aliviar y mejorar esta situación del profesorado comprometido. El autor, profesor de Filosofía en Secundaria, nos ofrece desde la ética del cuidado o terapéutica una serie de recursos útiles y sencillos que mejoran la loable intención de ayudar al alumnado en su difícil camino hacia la madurez personal.

Juan Carlos Castelló Meliá es Doctor por la Universitat de València y profesor de Filosofía en Secundaria. Ha publicado varios ensayos filosóficos, especialmente en el ámbito de la ética y su didáctica, como el caso de *Ocho metáforas sobre la condición humana* (Diálogo, 2000), *Educación desde la experiencia de lectura* (CDL, Valencia, 2004).

También ha escrito sobre el totalitarismo, especialmente el nazismo, con obras como *Enseñar ciudadanía después del nazismo* (Diputación de Álava, 2013, Premio Becerro de Bengoa, 2013), *El deber de resistencia* (Diálogo, 2016), *En torno a la indiferencia* (Diputación de Álava, 2019, Premio Becerro de Bengoa 2019), etc.

En los últimos años se ha dedicado a investigar especialmente el sexismo y la violencia sexista, cuestión de la que tenía ya algunas publicaciones anteriores, como el caso de *Tópicos y formas del sexismo* (Tilde, 2008) y *Meditación del sexismo* (Diputación de Castelló, 2011), obras que le permitieron acceder al Premio Tolerancia Cero (Generalitat Valenciana, 2008).

Ahora, con este libro, *La tutoría afectiva (una propuesta desde la ética del cuidado)*, comienza a explorar el mundo de la filosofía terapéutica, aplicándola en este caso al contexto escolar.



## La Enseñanza Bilingüe en España y sus efectos en los resultados académicos. Una aproximación desde PISA 2018

José Manuel Lacasa, Xavier Gisbert y Virginia Vinuesa.

Editorial Dykinson, S.L.

Madrid, 2021.

El estudio analiza con datos de PISA 2018 el rendimiento de los alumnos escolarizados en el Programa Bilingüe comparados con los alumnos no escolarizados en dicho programa.

Este estudio muestra que, una vez controladas las variables que homogenizan ambos grupos, no se encuentran diferencias de rendimiento en Lectura y Ciencias entre los alumnos escolarizados o no en el Programa Bilingüe. Se han empleado dos técnicas distintas para obtener esta conclusión, siempre utilizando la variable de rendimiento en Matemáticas –asignatura que no se ve afectada por la enseñanza bilingüe– como control: la primera, una regresión múltiple en la que se han introducido las variables necesarias para que ambos grupos de alumnos puedan considerarse homogéneos; la segunda, un modelo de “diferencias en diferencias”, una técnica más moderna. Los resultados son similares en los dos modelos.



más sostenible– con ayuda del discernimiento y la innovación científica. Y para ello hay que empezar desde el principio, es decir, formando a los hombres y mujeres del mañana para que pronto, en un breve plazo de tiempo, unos y otras puedan tomar las riendas del futuro.

Basta ojear el volumen para tomar conciencia de la magnitud del empeño. Los tres editores del libro han contado con la colaboración de una decena de profesores universitarios de las más diversas áreas de conocimiento como comité científico de apoyo y se han beneficiado de la colaboración entusiasta de una serie de entidades que han prestado todos sus recursos disponibles. Pero, por encima de todos ellos, los grandes protagonistas de este libro son sus autores concretos, más de setenta docentes provenientes de los más variados sectores educativos. De

este modo, cerca de cuarenta artículos se integran de manera armoniosa en estas páginas. Conviene insistir en este punto: al contrario de lo que suele suceder en casos parecidos, aquí la diversidad no genera en los lectores una sensación de dispersión sino de complementariedad. Es suficiente abarcar con una mirada general la estructura del libro para comprobarlo.

Tras la “Contribución invitada”, a cargo del profesor Fernández Novell, el volumen se organiza en tres bloques desiguales. El primero y, con diferencia, el más extenso, agrupa bajo el epígrafe de “La ciencia en el aula: materiales y experiencias”; veintitrés artículos que tratan cuestiones tan variopintas como el uso de pajitas ecológicas, los motores eléctricos en los juguetes, el estudio genético de los gusanos de seda o la relación de las *fake news* con la

ciencia. El segundo bloque, “La ciencia fuera del aula” es el más breve, pero no por ello menos sugestivo, con propuestas que van desde la “feria científica” hasta los parques o jardines botánicos. El tercero y último bloque, con el título de “Ciencias 2.0: aplicaciones docentes de las TIC”, contiene artículos sobre el aprendizaje de la física, la química y otras ciencias mediante videos, televisión, cine y otros métodos interactivos. Habría que destacar, por último, que los editores han incluido un índice de autores y, lo que es más importante para facilitar la consulta puntual, un índice de palabras clave en español y en inglés. Estamos, por tanto, ante una obra imprescindible para los docentes y para los científicos en general interesados en la enseñanza y divulgación de sus conocimientos.



## La conquista de la transición (1960-1978).

Oscar Alzaga Villaamil.  
Editorial Marcial Pons. Madrid, 2021.

Esta obra tiene su origen en la preocupación de su autor por un hecho ocurrido a comienzos de la transición: ciertas figuras, provenientes del franquismo y que ocupaban posiciones clave en el primer Gobierno de UCD, dieron orden de quemar la práctica totalidad de la documentación conservada en archivos policiales de la Guardia Civil y de otros organismos que habían asumido la represión dictatorial. Se dificultó así que los historiadores pudieran conocer la dialéctica real que se desplegó entre quienes sostuvieron el franquismo y quienes hicimos inevitable, a la muerte de Franco, la asunción de una democracia inspirada en modelos europeos.

El autor de este libro, que había militado desde que era un joven universitario en la oposición democrática al franquismo y sufrido diversas sanciones, consideró un deber moral reconstruir la verdad histórica que había vivido. Se escribió, pues, esta obra para revelar los hechos que asentaron la reconciliación de las dos Españas, con base en la voluminosa documentación conservada por el autor y en la consulta de diversos archivos de opositores a la dictadura, fuentes a las que se suma un detallado repaso de la prensa nacional y extranjera de aquel periodo. Así, tras cerca de diez años de trabajo meticuloso, el fruto es esta historia de la conquista de la transición, en donde todo lo escrito se apoya, no solo en lo vivido por el autor, sino especialmente en escritos que sobrevivieron a la quema. La narración termina con el inicio del proceso constituyente, que desembocaría en la Constitución de 1978.

## La revancha de Don Mendo.

Pedro Cardelús y Muñoz-Seca.  
Visor Libros. 2021.

“Hace tres años, cuando se cumplían cien desde que se estrenó, en el Teatro de La Comedia de Madrid, un 20 de diciembre de 1918, *La venganza de Don Mendo*, publiqué una edición de la pieza de Muñoz Seca en la editorial Reino de Cordelia, ilustrada por el gran dibujante Fer, recientemente fallecido. Una edición que se agotó y que ha vuelto a imprimirse en 2021, cuidadosamente revisada. Quién me iba a decir a mí, en el momento en que publiqué por primera vez el celeberrimo *opus magnum* de don Pedro, que un nieto suyo homónimo Pedro Cardelús Muñoz-Seca, iba a escribir durante la pandemia una continuación de *La venganza de don Mendo* jocosamente titulada *La revancha de don Mendo*; que esa secuela la publicaría mi entrañable amigo Jesús García Sánchez, más conocido por Chus Visor, en la editorial de su apodo, y que yo iba a tener el placer y el honor de escribir unas líneas preliminares a dicha continuación urdida por Pedro Cardelús [...]. Había coincidido y tratado a Santi y Borja Cardelús, antiguos compañeros pilaristas, pero nunca con Pedro, su hermano mayor y autor del astracán que prolonga las aventuras del antihéroe inventado por su abuelo, ni más ni menos que don Mendo”, nacido en Sigüenza o en León según venga bien a la rima, lo que nos habla ya del pertinaz y delicioso delirio que preside la atmósfera de la historia”. (Del Prólogo escrito por Luis Alberto de Cuenca).

**Pedro Cardelús y Muñoz-Seca**, Madrid, 1944, es abogado y P.M.D. por Harvard Business School. Ha llevado a cabo una dilatada carrera profesional en puestos de alta dirección, en el mundo del seguro y reaseguro, en compañías multinacionales. Durante los últimos años ha desarrollado su gran afición por la poesía, y ha publicado dos libros de poemas titulados *El poeta del Green* y *De la vida, la bolsa y el bolso* ([www.unoeditorial.com](http://www.unoeditorial.com); Madrid 2016), respectivamente, además del que ocupa las páginas de este libro.



# VIII CONCURSO DE MICROPOEMAS JOSÉ GARCÍA NIETO



El pasado día 18 de enero el jurado del Concurso de Micropoemas José García Nieto, presidido por Fernando Carratalá, se reunió en el Colegio de Docentes de Madrid para elegir a los ganadores de esta octava edición. Aunque algunos de ellos no pudieron acudir personalmente y tuvieron que emitir sus votos telemáticamente, al final

hubo consenso y este ha sido el resultado:

**Primer premio:** “*Es un amor así*”, de Marcelo Galliano (Argentina).

**Accésit:** “*Desbórdame*”, de José García Alonso (España).

**Mención Especial del Público:** “*Musa*”, de Aldo Renato Guardatti (Argentina).

Han sido un total de 318 los participantes procedentes de 120 países diferentes: Alemania (1), Argentina (33), Bélgica (1), Bolivia (1), Brasil (2), Chile (3), Colombia (16), Costa Rica (1), Cuba (3), Ecuador (8), El Salvador (2), España (176), Guatemala (1), Honduras (1), Italia (2), México (19), Nicaragua (3), Panamá (1), Paraguay (2), Perú (3), Portugal (2), Reino Unido (1), República Dominicana (1), Estados Unidos de América (6), Uruguay (9) y Venezuela (10).

Todos ellos han debido incluir en los trabajos presentados al concurso los versos de José García Nieto “*sé que de amor me lleno dulcemente / y en voz a borbotones me derramo*”, tomados del poema “No sé si soy así ni si me llamo...” (*Poesía*, 1944).

Aunque las formas métricas utilizadas por los concursantes han sido muy variadas, han predominado los sonetos, como el merecedor del primer premio, “*Es un amor así*”:

# V PREMIO TRABAJO FIN DE MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, FP Y BACHILLERATO Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS, ORGANIZADO POR EL COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES

## fallo del jurado

En Madrid, siendo las 20:00 horas del día 27 de enero de 2022, se reúne el Jurado designado para la concesión del V Premio de Trabajo de fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, FP y Bachillerato y Enseñanza de Idiomas", organizado por el Ilustre Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias de la Comunidad de Madrid, Colegio Oficial de Docentes.

Después de considerar los trabajos presentados, el jurado, por unanimidad, toma el siguiente acuerdo:

Se concede el **PRIMER PREMIO**, dotado con 1.000 euros al autor y 500 euros al profesor-tutor que lo ha dirigido, al trabajo:

**TÍTULO:** *Metodologías activas: Flipped classroom. Su aplicación en 2º. Curso de Bachillerato.*

**PSEUDÓNIMO:** Flybbed.

**AUTORA:** Beatriz Gonzalo García.

**Profesora orientadora:** María Molleda Tejedor.

**Centro donde estudia:** Universidad Villanueva.

Se concede un **SEGUNDO PREMIO**, dotado con 600 euros, al autor y 300 euros al profesor-tutor que lo ha dirigido, al trabajo:

**TÍTULO:** *Lugarium: Impulso lúdico para la pertenencia y motivación en la EPVA.*

**PSEUDÓNIMO:** Chelena.

**AUTORA:** Luz Helena Simbaqueaba Gutiérrez.

**Profesor orientador:** Javier Francisco Raposo Grau.

**Centro donde estudia:** Universidad Politécnica de Madrid.

Se concede un **ACCÉSIT** al trabajo:

**TÍTULO:** *La economía doméstica y la igualdad de género.*

**PSEUDÓNIMO:** Olalla García.

**AUTORA:** Sandra Villar Uzquiza.

**Profesor orientador:** Emilio Sierra García.

**Centro donde estudia:** CEU-San Pablo.



**V Premio de Trabajo de Fin de Máster**  
Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas 2021

Organizado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid

El Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Oficial de Docentes de Madrid, la Dirección General de Investigación y Calidad de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid, convocan el V Premio de Trabajo de Fin de Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas 2021. El objetivo de esta convocatoria es triple: Premiar a los mejores alumnos, valorando su esfuerzo; hacer visible y publicar la imagen del Colegio Oficial de Docentes y su colaboración con el ámbito universitario; y ofrecer mediante la oportuna publicación, los trabajos orientados para que puedan servir de modelo a futuros alumnos y de estímulo para la práctica docente.

**Los Premios se convocan de acuerdo con las siguientes bases:**

- Participantes. Alumnos egresados, o que realicen el curso, que hayan realizado este Máster en la Comunidad de Madrid en el curso 2020/2021.
- Entre quienes se entregará una copia de trabajo en papel y otra en pdf, firmada con un pseudónimo escogido por el autor y acompañado de su sobre cerrado, en tinta azul, en el que deberá figurar referencias a la universidad en donde se ha realizado el trabajo y al tutor que lo ha dirigido.
- Presentación de originales. La fecha límite de entrega será el día de octubre de 2021, a las 19:00 horas. Los trabajos se entregarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Oficial de Docentes, por el correo electrónico: [premio@colegiooficial.org](mailto:premio@colegiooficial.org). El sobre debe contener el nombre del profesor que ha dirigido el trabajo y el nombre del autor del trabajo, así como una fotografía reciente del autor del trabajo, en la que figure el así después del profesor en la presentación del trabajo.
- Fallo del jurado. Se hará público en el mes de febrero de 2021. El fallo de los premios se efectuará en la sede social del jurado, el día de febrero de 2021. El fallo se comunicará en el correo electrónico: [premio@colegiooficial.org](mailto:premio@colegiooficial.org).
- Premios. Se otorgará un primer premio, de 1.000 euros al autor del mejor trabajo y un premio de 500 euros al profesor que lo ha dirigido; un segundo premio, dotado con 600 euros al autor del Trabajo y un premio de 300 euros al profesor que lo ha dirigido. Se concederá un accésit, que el jurado considerará oportuno. Los premios serán de carácter honorífico.
- Publicación. Los trabajos premiados podrán ser publicados, previa autorización del Colegio Oficial de Docentes de Madrid, en la publicación "Revista de Docentes" que realiza esta organización.
- Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de sus fotografías de la entrega de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.
- Los bases del Concurso se encuentran publicadas en el sitio web del Colegio [www.colegiooficial.org](http://www.colegiooficial.org).
- La participación, por sí misma, implica el consentimiento y aceptación del contenido de estas bases.

Madrid, enero de 2021.

Todos los alumnos que se presenten a la convocatoria recibirán la magnífica gratificación durante un año.

El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Oficial de Docentes de Madrid

El Premio de Trabajo de Fin de Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas 2021

www.colegiooficial.org

Es un amor... no sé... tan dolorido... tan pasional, tan lluvia de verano, quemante hielo en una ingenua mano, helado fuego en este pecho ardido.

¿Cómo decir...? Susurro y alarido que asusta y adormece, grave y vano, como una mariposa que gusano teme volver a ser... o nunca ha sido.

Sé que de amor me lleno dulcemente y en voz a borbotones me derramo, y me vuelvo a inundar hasta la frente.

Mas por amor te sufro y te reclamo y soy capaz -lo escribo así, lo exclamo-: de morirme de sed ante una fuente.

Así hemos concluido esta octava edición, aunque ya estamos poniendo la vista en la novena, que esperamos poder celebrar con el mismo éxito. Mi agradecimiento en nombre de la Fundación José García Nieto a los miembros del Jurado y al Colegio por su valiosísima colaboración.

**Paloma García Nieto**  
Presidenta de la Fundación José García Nieto

**VIII Concurso de micropoemas José García Nieto – 2021**

Fundación José García Nieto  
Fundación Pública Gallega Camilo José Cela





Santiago Muñoz y Paz Battaner en una rueda de prensa celebrada por la RAE.

# EL DLE SE RENUEVA EL ESPAÑOL, una lengua en continua ebullición

Prueba de la vitalidad de nuestra lengua es el hecho de que, desde 2017 a 2021 –en cinco años– el Diccionario de la Lengua Española (DLE) ha incorporado, entre adiciones, enmiendas y supresiones, un total de 13.289 novedades, fruto de un trabajo conjunto de la RAE y la ASALE (3334/2017, 2451/2018, 1100/2019, 2557/2020, 3836/2021).

En las siguientes líneas nos vamos a limitar a reseñar las diferentes ruedas de prensa celebradas por la RAE en cada acto anual de presentación de las novedades, así como las distintas muestras que la RAE ha venido haciendo públicas.

- ▶ El 20 de diciembre de 2017, la académica directora del Diccionario de la lengua española (DLE), Paz Battaner, acompañada por el director de la RAE, Darío Villanueva, presentó a los medios de comunicación las actualizaciones de la versión en línea de la 23.ª edición del DLE, publicada en octubre 2014, y a la que se añadieron 3345 modificaciones –entre adiciones, enmiendas y supresiones–, aprobadas por todas las academias que forman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) Estas novedades tienen la consideración de versión electrónica 23.1.

**Nota de prensa de la RAE:**

<https://www.rae.es/noticia/la-rae-presenta-la-primera-actualizacion-de-la-23a-edicion-de-su-dle>

Muestra de novedades DLE 23.1.

[https://www.rae.es/sites/default/files/Novedades\\_DLE\\_2017.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Novedades_DLE_2017.pdf)

- ▶ El 21 de diciembre de 2018 se presentó –por Paz Battaner y Darío Villanueva– la segunda actualización de la versión en línea del DLE, que incorporaba 2451 modificaciones; novedades que tienen la consideración de versión electrónica 23.2.

**Nota de prensa de la RAE:**

<https://www.rae.es/noticia/la-rae-presenta-una-nueva-actualizacion-de-la-version-en-linea-del-dle>

Muestra de novedades DLE 23.2.

[https://www.rae.es/sites/default/files/NOVEDADES\\_DLE\\_23.2\\_-\\_PRESENTACION\\_PARA\\_LA\\_PRENSA.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/NOVEDADES_DLE_23.2_-_PRESENTACION_PARA_LA_PRENSA.pdf)

- ▶ El 7 de noviembre de 2019, y en el marco del XVI Congreso de la ASALE, se dieron a conocer –en rueda de prensa en la que intervinieron Santiago Muñoz Machado (director de la RAE y presidente de la ASALE), Paz Battaner (directora del DLE) y Raquel Montenegro (directora de la Academia Guatemalteca de la Lengua)– las 1100 novedades de la versión electrónica 23.3 del DLE.

**Nota de prensa de la RAE:**

<https://www.rae.es/noticia/el-xvi-congreso-de-la-asale-da-conocer-las-novedades-de-la-23a-edicion-del-diccionario-de-muestra-de-novedades-dle-23.3>

Muestra de novedades DLE 23.3.

[https://www.rae.es/sites/default/files/NOVEDADES\\_DLE\\_23.3-Seleccion.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/NOVEDADES_DLE_23.3-Seleccion.pdf)

- ▶ El 23 de noviembre de 2020 fue nuevamente Paz Battaner la que presentó otra actualización del DLE, con la incorporación de 2557 novedades en su versión en línea; es decir, la versión electrónica 23.4.

**Nota de prensa de la RAE:**

<https://www.rae.es/noticia/la-actualizacion-234-del-diccionario-de-la-lengua-espanola-incorporara-2557-novedades-en-su>

Muestra de novedades DLE 23.4.

<https://www.rae.es/sites/default/files/2020-11/NOVEDADES%20DLE%2023.4.pdf>

- ▶ Finalmente, el 16 de diciembre de 2021, y por quinto año consecutivo, tuvo lugar el acto de presentación –con Santiago Muñoz y Paz Battaner– de las novedades del DLE en su actualización 23.5, que suman un total de 3836; o sea, la versión electrónica 23.5.

**Nota de prensa de la RAE:**

<https://www.rae.es/noticia/la-rae-presenta-las-novedades-del-diccionario-de-la-lengua-espanola-en-su-actualizacion-o>

Muestra de novedades DLE 23.5.

<https://www.rae.es/sites/default/files/2021-12/NOVEDADES%20DLE%2023.5%20-%20web.pdf>

Vídeo de la presentación:

<https://www.youtube.com/watch?v=SP-CBoD2qH-g>

A todo lo anterior queremos añadir la labor que efectúa, diariamente, la *Fundación del Español Urgente/RAE* (la *FUNDÉU*), que resuelve casi al instante, mediante correo electrónico, cualquier duda que los usuarios de la lengua española puedan tener.

(De hecho, la Fundación del Español Urgente es una institución sin ánimo de lucro que tiene como principal objetivo impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación). Como parte de su labor, recogemos información acerca de “la palabra del año” del 2021, que ha sido vacuna.

<http://www.fundeu.es/palabra-del-anno/>

(Estas han sido las últimas “palabras del año”, elegidas siempre entre 12 posibles: *escrache*/2013, *selfi*/2014, *refugiado*/2015, *populismo*/2016, *aporafobia*/2017, *microplástico*/2019, *confinamiento*/2020, *vacuna*/2021).

**Y haciendo historia...** “Cómo llegó a ser *confinamiento* la palabra del año 2020?” Nos ofrecen la respuesta –y mucho más– Cristina Vela Delfa y María Ángeles Sastre Ruano, de la Universidad de Valladolid.

<https://theconversation.com/como-ha-llegado-confinamiento-a-ser-la-palabra-del-ano-152508> ■



# VII CONCURSO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA PARA ALUMNOS TUTELADOS POR PROFESORES DE BACHILLERATO

## 2021-2022

## BASES

**1 Participantes.** Alumnos españoles o con residencia en España matriculados en 1.º o 2.º de Bachillerato en el curso 2021-2022. En el caso de que el participante sea menor de edad, deberá especificar los datos de contacto de su padre, madre o tutor legal, quienes deberán autorizar su participación por escrito.

**2 Cómo participar.** Realización de un trabajo de investigación en historia (tema libre), tutelado por uno o varios profesores, con una extensión comprendida entre 50 y 150 páginas, letra Times New Roman tamaño 12 a doble espacio. El trabajo debe incorporar un resumen en español y en inglés de un máximo de 200 palabras. Los trabajos premiados podrán ser publicados en la página web de las instituciones convocantes.

Se entregará una copia impresa del trabajo, firmada con un pseudónimo escogido por el autor o autores, en un sobre cerrado, en cuyo interior también figurará una copia en formato PDF en soporte digital (CD o memoria USB). Dentro del sobre se incluirá, asimismo, otro sobre cerrado, con el título del trabajo y pseudónimo en el exterior, y en su interior el nombre y apellidos del alumno o alumnos autores del trabajo, su dirección, teléfono, centro de enseñanza, y los datos y el V.ºB.º del profesor o profesores que han supervisado la investigación.

**3 Presentación de originales.** Fecha límite de entrega: 30 de abril de 2022, a las 19.00 horas. Los trabajos se enviarán por correo postal al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Historiadores), c/ Fuencarral, 101, 3.º, 28004 Madrid, o presencialmente en la Sede del Colegio hasta las 19 horas.

**4 Fallo del jurado.** Se hará público en la segunda quincena de mayo, celebrándose la entrega de premios en la última semana de dicho mes. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las conclusiones.

**5 Premios.** Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor o autores del mejor trabajo, y un premio de 500 euros al profesor o profesores que lo hayan tutelado; y un segundo premio de 500 euros para los alumnos y de 250 para el profesor. Podrán concederse menciones. Los premios podrán declararse desiertos.

**6 Jurado.** Estará compuesto por 5 miembros: 2 en representación del Colegio de Historiadores y 2 en representación de la Universidad CEU San Pablo, más una presidencia, que se ejercerá de forma alterna en años sucesivos por el Rector de la Universidad CEU San Pablo y por el Decano del Colegio, o la persona en la que deleguen.

**7.** Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la recogida de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.

**8.** Las bases del Concurso se encuentran publicadas íntegramente en la página web del Colegio ([www.cdlmadrid.org](http://www.cdlmadrid.org)).

**9.** La participación en el Concurso, por sí misma, implica el conocimiento y aceptación sin reservas del contenido de estas bases.



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

Colegio Oficial de Historiadores



CEU  
Universidad  
San Pablo

### Más información:

Tel.: 91 447 14 00

[www.cdlmadrid.org](http://www.cdlmadrid.org)

[www.uspceu.es](http://www.uspceu.es)

# AON

**Empieza a ahorrar  
en tus seguros**

Con ofertas  
especiales para ti



## Mejoramos el precio de tus seguros

**Contrata con las ventajas exclusivas por formar parte  
del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía  
y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid  
y llévate hasta 80€\* de bienvenida**

\*Oferta exclusiva para colegiados y familiares directos.



**Coche**



**Moto**



**Hogar**



**Centros**

**¡Solicita hoy mismo un presupuesto sin compromiso!**

**Más información y contratación:**

91 266 70 52 | [colegios@aon.es](mailto:colegios@aon.es)



\*La mejora de precio será de, al menos, un 5% respecto al precio de renovación presentado a Zurich, adicionalmente el cliente recibirá hasta 80€ según el producto y modalidad contratada. El pago de esta promoción se realizará a través de una transferencia bancaria al cliente pasados 90 días desde la contratación. Promoción válida para nuevas contrataciones realizadas entre del 1 de febrero del 2022 al 30 junio del 2022 para pólizas de: 1) Auto (turismos o furgonetas de uso particular) en la modalidad de Terceros completo con y sin Pérdida Total o Todo Riesgo con franquicia con pago anual y con tomador, conductor y/o propietario con al menos 5 años de carné. 2) Hogar con las coberturas de contenido y continente. 3) Negocios.

Para ampliar el conocimiento sobre la mecánica, condiciones y promociones para otras modalidades/productos, consulta las bases en <https://colectivos.zurich.es/promocion2022>. Estos productos pertenecen a Zurich Insurance plc, Sucursal en España.

Aon Iberia Correduría de Seguros y Reaseguros, S.A.U., inscrita en el R<sup>o</sup> Mercantil de Madrid, Hoja M-19857, Tomo 15321, Folio 133, N.I.F. A-28109247. Inscrita en el Registro Especial de Sociedades de Correduría de Seguros con la clave J-107. Capacidad financiera y Seguro de Responsabilidad Civil concertado según lo previsto en la Ley de Distribución de Seguros. De conformidad con lo previsto en el art. 44 de la Ley 26/2006 de 17 de julio, para cualquier reclamación en relación con los servicios de Mediación de Seguros prestados deberá dirigirse al Apartado de Correos núm. 2053 o bien a la página web [www.quejasyreclamaciones.com](http://www.quejasyreclamaciones.com). El corredor recomienda estos productos sobre la base del análisis objetivo previsto en la Ley de Mediación de seguros y reaseguros privados.