

Enero-febrero 2025 - Núm. 314

(El Colegio en el Senado)



APUNTES de Arte

Restauración y conservación de la obra de arte

¡Participa!

La sociedad inclusiva un reto para la educación



Síguenos en



COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes

Sumario

Director:

Fernando Carratalá Teruel

Subdirectora:

Aurora Campuzano Écija

Consejo de Redacción:

Amador Sánchez Sánchez

Victoria Hortelano Cañellas

Luis E. Íñigo Fernández

José Miguel Campo Rizo

Antonio Nevot Luna

Eva Teba Fernández

Alfonso Bullón de Mendoza y Gómez
de Valugera

Roberto Salmerón Sanz

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

*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.cdlmadrid.org

info@cdlmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL

La dotación del profesorado: talón de Aquiles
de los CEIPSO pequeños 1

ARTÍCULO DEL DECANO

Del Esperanto a Babel 3

INGER ENKVIST

Dos entrevistas con la experta sueca en educación
Inger Enkvist, separadas por seis años 6

COLABORACIÓN

La sociedad inclusiva un reto para la educación 8

ENTREVISTA A JAVIER VALLE, JESÚS MANSO Y ELENA PIÑANA

El aprendizaje competencial, un manual para aplicar
las competencias en el aula 12

FIRMA INVITADA

La memoria contra la historia 16

ADENDA DE APUNTES DE HISTORIA ABIERTA

Sentido del humor y resiliencia en el teatro de la Historia 20

APUNTES DE ARTE

Restauración y conservación de la obra de arte 23

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (EDUCACIÓN PRIMARIA)

Un corazón de proyectos 43

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (BACHILLERATO)

Cuando el viaje es la meta: La aventura *Cansat* en el IES
Diego Velázquez de Torrelodones 44

ACTUALIDAD LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

A golpe de clic 48

ASESORÍA CIENTÍFICA

De dónde venimos. Historia genómica de la Península Ibérica 49

APRENDER A CUIDARSE 54

NOTICIAS COLEGIALES 46

BIBLIOTECA 60

DESTACAMOS

"Las crónicas del parásito"
Una vertiginosa trilogía de intriga y misterio 64

La dotación de profesorado: talón de Aquiles de los CEIPSO pequeños

Durante el presente curso escolar 2024/2025, la comunidad educativa madrileña está inmersa en un debate motivado por la propuesta del nuevo marco normativo establecido por la Comunidad de Madrid para la transformación de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CEIPSO) a partir de 2025.

Este planteamiento no es nuevo: los primeros Centros Públicos Integrados (CPI) en Galicia se establecieron a raíz del Decreto 7/1999, con el objetivo de ofrecer Educación Primaria y Secundaria en una misma institución, adaptándose a las necesidades de zonas rurales y evitando desplazamientos de estudiantes. Comunidades como Castilla y León y Aragón ya implementan modelos similares en sus zonas rurales, permitiendo que los alumnos cursen toda su educación obligatoria en un mismo centro.

La novedad en Madrid, a partir del curso 2025/26, es que veinticinco colegios públicos ofrecerán los dos primeros cursos de Educación Secundaria sin que los alumnos deban cambiar de centro. Este tipo de centros, que integran Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ya existen en la Comunidad de Madrid. Hay alrededor de 40, creados en casos excepcionales. Lo que ahora se ha planteado es diferente: se trata de su generalización a todos los nuevos centros que se creen y la transformación de algunos otros. Además, se establecerá la jornada partida en los nuevos colegios públicos de Infantil y Primaria que incluyan primero y segundo de la ESO. Estas notas diferenciadoras parece que han motivado enfrentamientos entre los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Es importante destacar que, aunque estas normativas establecen el marco general para la creación y funcionamiento de los CEIPSO, la implementación específica en cada centro puede variar según las necesidades y características particulares de cada comunidad educativa.

Esta decisión puede estar motivada por las necesidades demográficas locales, la insuficiencia de plazas de ESO en la zona, o las conveniencias de mantener a los alumnos en su entorno más cercano, promoviendo una adaptación más progresiva a los métodos de la Educación Secundaria. A lo anterior se suman, en ocasiones, la conveniencia o necesidad de rentabilizar las instalaciones y los recursos humanos existentes y, sobre todo, la respuesta a la demanda de algunos municipios o distritos con menor población y de centros de Educación Primaria con poca matrícula. En síntesis, se pretende lograr una mayor estabilidad emocional y educativa para los alumnos, incrementar el sentido de pertenencia al centro y mejorar la coordinación entre etapas educativas.

Lo anteriormente expuesto puede considerarse como un punto fuerte y una ventaja de esta decisión. ¿Cuáles serían las mayores dificultades o retos por superar? A nuestro juicio, los más importantes serían: la necesidad de adaptar las instalaciones y recursos a las exigencias de la ESO, la coordinación de un claustro con perfiles docentes diferentes (Infantil, Primaria y Secundaria) y la gestión de los posibles desequilibrios en la demanda de plazas en las distintas etapas.

Pero, si hay un talón de Aquiles en este proyecto, es la asignación de recursos humanos necesarios, incluidos profesores especializados en todas las materias de ESO, en los centros que tengan solo uno o dos grupos por curso. En los CEIP de línea uno, tendremos solo un primero y un segundo de ESO. Dos grupos de alumnado requieren una plantilla real de aproximadamente tres cupos de profesorado, lo que ocasionará que varias especialidades deban cubrirse con profesorado a jornada parcial. Este hecho nos avocará a tener que cubrir, año tras año, esas especialidades con interinos a tiempo parcial.

Sin embargo, esa no es necesariamente la única opción. La organización eficiente de los recursos humanos en los CEIPSO pequeños o incompletos, junto con la satisfacción del profesorado, requiere un enfoque integral que combine medidas administrativas, pedagógicas y laborales imaginativas y adaptadas a cada situación y su contexto.

Son variadas las estrategias que podrían abordar las dificultades citadas. Mencionamos algunas de ellas:

Creación de plantillas compartidas entre centros. Un mismo docente podría atender las necesidades de varios CEIPSO cercanos, especialmente en materias específicas como Música, Educación Física, Tecnología o Idiomas. Con esta opción, se maximizaría la existencia de especialistas en áreas donde la carga lectiva es menor, y se permitiría al profesorado completar jornadas laborales evitando contratos parciales. Por supuesto, no está exenta de dificultades organizativas y administrativas, como la coordinación territorial eficiente y la elaboración de horarios compatibles entre los centros que compartan profesorado.

Recuperación del funcionamiento por ámbitos. La incorporación de perfiles afines, dotando a las plantillas de esos centros de docentes con habilitación para impartir varias materias afines (p. ej., Ciencias y Matemáticas, Lengua y Sociales), permite una mayor flexibilidad en la organización de horarios y la reducción del número de docentes necesarios por centro, aunque obliga a definir una formación específica y adaptada a la organización por ámbitos.

Coordinación de los CEIPSO pequeños con los Institutos de Secundaria cercanos. En lugar de tener especialistas en exclusiva para los CEIPSO pequeños, se podría establecer un modelo de colaboración con institutos cercanos para compartir docentes en ciertas áreas. Esta opción conlleva ventajas, como la mejora de la eficiencia del sistema, al aprovechar mejor los recursos existentes, la facilitación de la transición de los alumnos al pasar de 2.º de ESO al instituto, y la reducción del número de jornadas parciales del profesorado.

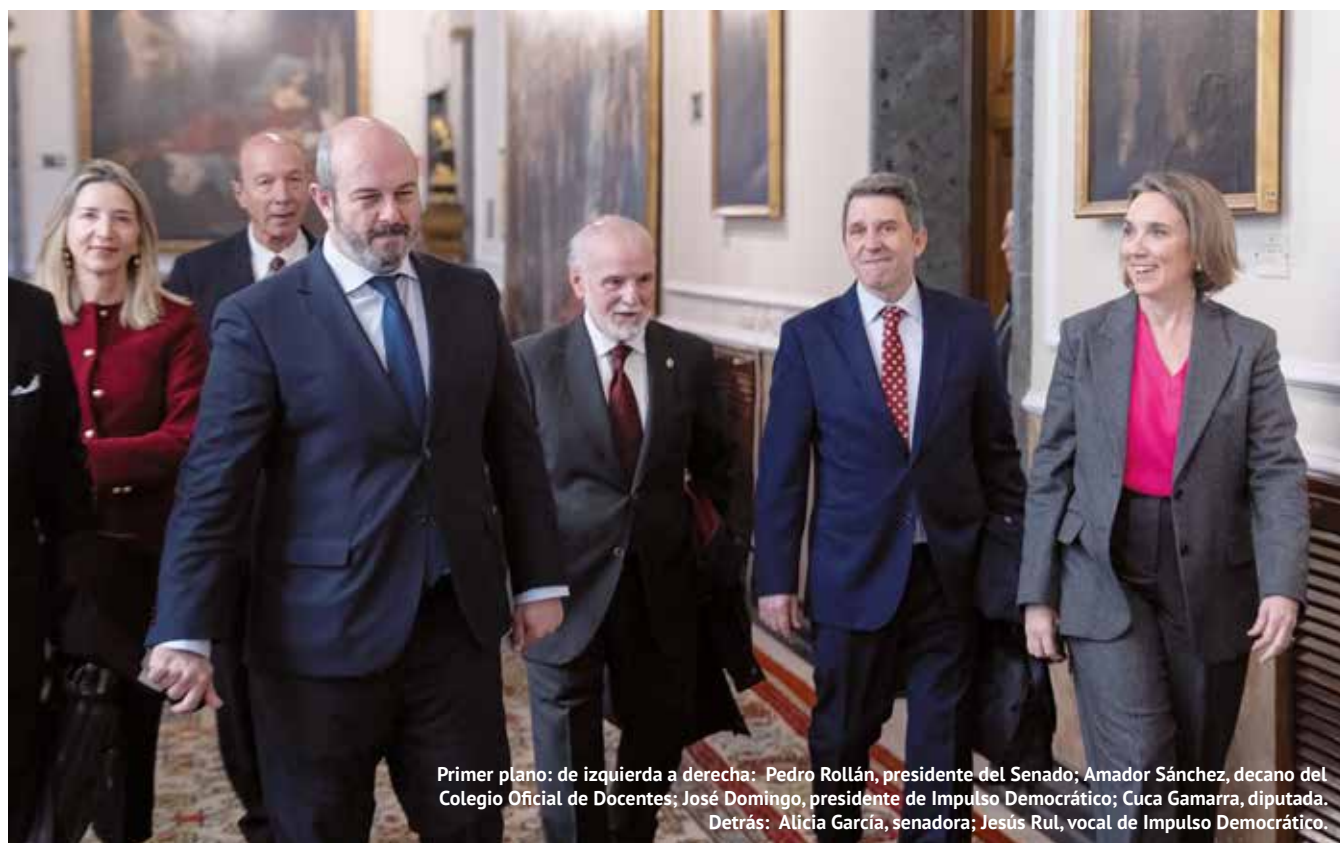
CEIP+IES coordinados o adscritos. Esta fórmula puede ser útil en zonas donde la transformación de los CEIP a CEIPSO no sea viable o eficiente. Considerar modelos alternativos como CEIP+IES coordinados (sin fusión), como es el caso de los centros rurales agrupados para cubrir todas las etapas educativas, ya experimentado, tiene ventajas, como su adaptación a las realidades demográficas locales y la reducción de los problemas derivados de plantillas insuficientes.

En este, como en otros muchos supuestos, no habría que descartar el incremento de la estabilidad laboral mediante incentivos al profesorado. Por ejemplo, ofrecer ventajas a los docentes que acepten trabajar en CEIPSO pequeños o incompletos: puntos adicionales en el baremo de concursos de traslados, acceso prioritario a cursos de formación o becas especiales, retribución adicional por desplazamientos, etc. Estas medidas contribuyen habitualmente a aumentar la motivación del profesorado y a la estabilización de los equipos docentes.

A todo ello, en ocasiones será necesaria la ampliación de la plantilla administrativa y de apoyo, reforzando el personal no docente (orientadores, administrativos, técnicos educativos) para aliviar la carga del profesorado y mejorar la gestión del centro, lo que conlleva una reducción de las tareas burocráticas para los docentes y una mayor calidad en la atención educativa integral.

Ni que decir tiene que estas y otras muchas estrategias requieren planificación y colaboración entre la Consejería de Educación, las direcciones de los centros y el resto de los sectores de la Comunidad Educativa para garantizar su viabilidad y aceptación. A nuestro juicio, una combinación de estas medidas podría garantizar un funcionamiento adecuado y de calidad de los CEIPSO pequeños y una experiencia laboral satisfactoria para el profesorado.

editorial



Primer plano: de izquierda a derecha: Pedro Rollán, presidente del Senado; Amador Sánchez, decano del Colegio Oficial de Docentes; José Domingo, presidente de Impulso Democrático; Cuca Gamarra, diputada. Detrás: Alicia García, senadora; Jesús Rul, vocal de Impulso Democrático.

Del Esperanto a Babel

El día 9 de diciembre pasado, a petición de la organización Impulso Ciudadano, y con la participación de Escuela de Todos, se celebró una jornada en Senado sobre los derechos lingüísticos de los españoles. El presidente de la Cámara abrió el acto y pronunció un discurso inaugural. A continuación, Impulso democrático presentó las conclusiones de unas jornadas realizadas previamente sobre el tema citado. Fui invitado a este acto en representación del Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid, y en este artículo expreso una reflexión que recoge lo que considero esencial de esas conclusiones, con las que estoy de acuerdo, y mis propias ideas al respecto.

buyendo así a un mundo más pacífico y equitativo.

Poco más de medio siglo después, en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, consagra el principio de no discriminación por razón de idioma en el ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Además, la Constitución española, en su artículo 2, dispone que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España.

Simultáneamente, en la práctica, nos encontramos, por tanto, con dos principios, dos ideales que, a primera vista, parecen perseguir lo mismo, pero cuyas estrategias pueden ser contradictorias: por un lado, la pretensión de crear una lengua universal para no generar desigualdad entre hablantes nativos y no

En 1887, el doctor L. L. Zamenhof publicó el idioma Esperanto, inicialmente bajo el seudónimo "Doktoro Esperanto" (que significa "el que espera"). Esta lengua se diseñó para facilitar la comunicación entre personas de diferentes idiomas y culturas, superando las barreras lingüísticas que dificultan el entendimiento mutuo. Pretendía resolver, entre otros, problemas como la falta de un idioma neutral en el mundo, aduciendo que las lenguas nacionales a menudo conllevan privilegios culturales o políti-

cos, lo que puede generar desigualdad entre hablantes nativos y no nativos; las dificultades de aprendizaje de muchas lenguas, que son complejas y requieren años de estudio para alcanzar fluidez; y determinados conflictos derivados de que las diferencias lingüísticas frecuentemente dificultan la cooperación internacional y la paz. Se trataba, por tanto, de crear un idioma fácil de aprender, una lengua neutral que fomentara la unidad global y promoviera el entendimiento y la fraternidad entre los pueblos, contri-



De izquierda a derecha: Cuca Gamarra, diputada; Amador Sánchez, Decano del Colegio Oficial de Docentes; Ricardo Palomo, decano de Ciencias Económicas de la universidad CEU San Pablo; Ramiro Alonso, director del área de la Oficina del Español-CM; M.ª Jesús Lago, directora del Centro CEU de Estudios de la Transición; Haifa Bint Abdulaziz, embajadora de Arabia Saudita; Pedro Rollán presidente del Senado; José Domingo, presidente de Impulso Democrático; Ana Losada, presidenta de Escuela de Todos; Jesús Rul, vocal de Impulso Democrático; Rafael Arenas, vicepresidente de Impulso Democrático; Alicia García, senadora; Víctor Gómez, vocal de Impulso Democrático.

nativos; y, por otra parte, el principio de no discriminación por razón de idioma en el ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. En estas coordenadas, cabe preguntarse cuál debe ser el equilibrio entre ambas tendencias, y esta pregunta nos lleva a interrogantes como los siguientes: ¿Se están garantizando en España todos los derechos lingüísticos? ¿Las políticas lingüísticas existentes en España están promoviendo el entendimiento y la fraternidad entre los pueblos, y contribuyendo a un mundo más pacífico y equitativo? Y, por ende, ¿se están garantizando adecuadamente los derechos humanos fundamentales de todos? Algo nos dice que no todas las respuestas a las preguntas anteriores serían afirmativas.

Recientemente, intelectuales y movimientos ciudadanos, a los que se ha sumado este Colegio Oficial, han pedido al Senado la creación de una Comisión Legislativa Permanente sobre Derechos Lingüísticos en toda España. Argumentan que las normativas y la práctica de las administraciones autonómicas han limitado en muchos casos los derechos lingüísticos de los castellanohablantes, amparándose en la necesidad de potenciar el conocimiento y el uso de las otras lenguas cooficiales o modalidades lingüísticas distintas del castellano. Estas políticas lingüísticas se han fundamentado en el concepto de "lengua propia", que se introduce en algunos

Estatutos de autonomía y en leyes lingüísticas para referirse a las otras lenguas españolas oficiales distintas del castellano, que en alguna medida se considera "lengua impropia".

La expresión "lengua propia" ha tenido efectos jurídicos, y se ha vinculado a ella el reconocimiento de derechos lingüísticos específicos o un trato preferente por las instituciones y administraciones públicas en determinados ámbitos. Las políticas de normalización lingüística autonómicas han incidido especialmente en la educación, con menoscabo de los derechos lingüísticos de los alumnos de habla familiar o habitual castellana, lo que ha causado perjuicios objetivos para la formación de muchos de ellos. Cabe preguntarse, de nuevo, si se están garantizando todos los derechos lingüísticos en estos casos; si se están respetando los derechos de todos a utilizar el castellano, principal lengua oficial, y que es igualmente "lengua propia" en todo el territorio nacional.

Somos el Colegio Profesional de los Docentes, y la profesión docente se desarrolla especialmente en la infancia. Sabemos que el uso de la lengua materna tiene una influencia crucial en el desarrollo infantil. Esta influencia afecta al progreso intelectual, pues es el principal recurso utilizado por los niños para comprender y estructurar su mundo; facilita el desarrollo cognitivo, al proporcionar las herramientas necesarias para procesar información, adquirir habilida-

des de pensamiento crítico y fomentar el aprendizaje futuro; y sirve como base sólida para adquirir otros idiomas y desarrollar competencias académicas. Afecta también al desarrollo afectivo, ya que la lengua materna está estrechamente ligada a las emociones y las experiencias personales del niño. y es el medio principal para expresar sus sentimientos, necesidades y deseos. Igualmente, es crucial para el desarrollo relacional, dado que el uso de la lengua materna proporciona seguridad y confianza al niño en su proceso de aprendizaje y socialización. Esto facilita su integración en contextos escolares y sociales y reduce el estrés lingüístico, ya que impedir el uso de la lengua materna puede producir frustración y desmotivación para aprender.



El Colegio Oficial de Docentes, sin otras perspectivas que favorecer la educación, desarrollar la profesión docente y contribuir al progreso de los españoles, considera que deben dejarse de lado otros intereses, no siempre confesados ni confesables, y valorar, además de los derechos lingüísticos de todos los españoles, el enorme valor educativo y cultural que conlleva ser castellano hablante. Es sobradamente sabido que el castellano, como figura en la Constitución, o el español, como es conocido internacionalmente, es el cuarto idioma del mundo por número de hablantes y el segundo por número de hablantes nativos, con más de 580 millones de personas distribuidas principalmente en España, Hispanoamérica y algunas comunidades en Estados Unidos. Además, si se incluyen los hablantes no nativos, según informes recientes del Instituto Cervantes, el número asciende a más de 600 millones (Instituto Cervantes, 2024). Su expansión lo convierte en una lengua oficial en más de 20 países y una de las seis lenguas oficiales de las Naciones Unidas.

Hablar un idioma tan extendido ofrece importantes ventajas. En el ámbito personal, facilita la conexión cultural

con una riqueza literaria, musical y cinematográfica muy diversa. En el plano profesional, el español abre puertas a mercados internacionales, ya que es una lengua clave en el comercio global. Además, es muy valioso para quienes trabajan en diplomacia, turismo, educación y servicios sociales, debido a la gran cantidad de comunidades hispanohablantes existentes en todo el mundo. Su aprendizaje también enriquece la cognición, ya que permite acceder a estructuras lingüísticas y formas de pensamiento distintas que amplían la perspectiva global.

Por último, no debemos dejar de lado el tesoro cultural que, a lo largo de la historia, se ha generado en español. El español es la lengua en la que se han expresado algunas de las mentes más brillantes de la historia. Los ejemplos se cuentan por miles. En literatura, contamos con Miguel de Cervantes, autor de una de las obras más influyentes de la literatura universal; Santa Teresa, primera doctora de la Iglesia; Federico García Lorca, símbolo de la Generación del 27; y Gabriela Mistral, la primera persona de América Latina en ganar el Premio Nobel de Literatura (1945). En el mundo contemporáneo, podemos mencionar también,

entre otros muchos, a novelistas como Gabriel García Márquez (Nóbel de Literatura en 1982), cuya obra *Cien años de soledad* marcó un antes y un después en el realismo mágico, y Mario Vargas Llosa (Premio Nobel de Literatura en 2010), así como otros referentes de las letras hispanoamericanas como Pablo Neruda, Octavio Paz e Isabel Allende.

Hablar español permite, por tanto, sumergirse directamente en estas joyas culturales, sin las limitaciones que implican las traducciones, y entender con mayor profundidad la riqueza cultural de los países hispanohablantes. ¿Alguien encuentra alguna razón confesable para que se impida utilizar el castellano en algunas regiones?

Como conclusión, y volviendo al inicio de esta reflexión, podríamos coincidir con la utopía que propone el esperanto: un idioma para un mundo global y comunicado, en el que no existan barreras que impidan el entendimiento entre todos los habitantes del planeta; una lengua diseñada para facilitar la comunicación entre personas de diferentes idiomas y culturas, superando las barreras lingüísticas que dificultan el entendimiento mutuo; un idioma concebido como herramienta para resolver problemas como la ausencia de una lengua neutral en el mundo, dado que todas las existentes son maternas en algún lugar y han competido por ocupar un lugar preeminente.

Sin embargo, lo que en 1887 no podía solucionarse sin añadir la dificultad de aprender un nuevo idioma, podría encontrar una respuesta diferente en pleno siglo XXI. ¿Estamos cerca de alcanzar una comunicación universal que respete el uso de las lenguas maternas de cada persona? ¿Podría ser la inteligencia artificial la herramienta que se convierta en el "nuevo esperanto"? Esta nueva utopía sería compatible con la preservación de las múltiples lenguas maternas, sin que compitan entre sí, promoviendo un entendimiento global basado en la diversidad. ■

AMADOR SÁNCHEZ

De izquierda a derecha: Jesús RuI, vocal de Impulso Democrático; José Domingo, presidente de Impulso Democrático; Ana Losada, presidenta de Escuela de Todos; Rafael Arenas, vicepresidente de Impulso Democrático.





Dos entrevistas con la **experta sueca** **en educación** **Inger Enkvist,** separadas por seis años

Por su interés como medio para suscitar debates, recogemos información relativa a dos entrevistas realizadas a Inger Enkvist, hispanista y pedagoga sueca, catedrática de español de la Universidad de Lund. La primera concedida a la Agencia EFE (05-02-2018); la segunda a esRadio (06-12-2024). De ambas entrevistas da cuenta Libertad digital, cuyos textos reproducimos, si bien eliminamos lo destacado en negrilla para enfatizar el contenido, tarea que dejamos al lector.

“Estamos experimentando con los niños y les estamos engañando”

La experta en educación, profesora e hispanista Inger Enkvist (Suecia, 1947) augura que en occidente “pronto” habrá “jefes chinos” en las empresas y entidades, porque su sistema educativo “recompensa el esfuerzo” y ofrece un aprendizaje “óptimo para cada uno de los alumnos; no es igual para todos”.

En los países occidentales, sin embargo, se ofrece el mismo itinerario educativo a todos los estudiantes y así “pierden todos: los más lentos y los más inteligentes”, a la vez que se ha establecido un sistema en el que no se da prioridad al aprendizaje de los libros y a la lectura, ni se enseña la disciplina y el esfuerzo.

“Estamos experimentando con los niños y les estamos engañando; creemos que les estamos haciendo la vida más fácil, pero no les preparamos para ser adultos, para la continuación”. Los exámenes y reválidas son “necesarios y la mejor preparación”, porque el cerebro solo almacena “la repetición, la huella, y

para eso hay que oír, leer, escribir y repasar”. “Sin repaso y sin concentración, que requiere esfuerzo, no queda nada”.

Enkvist ha criticado que, a la vez, se transmite la idea de que no hay que tener conocimientos, porque todo se puede encontrar en internet, cuando sin esos conocimientos previos “ni se sabe buscar en la red, ni se sabe contextualizar”.

Internet, ordenadores y tabletas

Internet, los ordenadores y las tabletas “pueden ser útiles como herramienta adicional y ocasional”, pero su uso actual en las aulas es “una exageración: se compran ordenadores sin saber si mejora el aprendizaje. Si alguien es un poco torpe, y no lee ni escribe bien, debe practicar para aprender; el uso de la tableta solo consigue que no se le note tanto”.

El alumno necesita, ya en Primaria, aprender a “manejar bien la lengua hablada, escrita y leída, y a comprenderla”

porque, en caso contrario, resulta “imposible que salga bien en Secundaria, no entenderá nada y empezará a hacer tonterías en clase: el fracaso está servido”.

Enkvist ha criticado también que las últimas tendencias en los colegios apuesten por trabajar en proyectos, en equipos y moviéndose por las aulas cuando “el cerebro, para ponerse en modo aprendizaje, tiene que estar tranquilo, sin estar atento a otras cosas”.

Ha alabado, no obstante el sistema educativo público y gratuito de los países occidentales –“es una maravilla”–, aunque se ha mostrado partidaria de dividir a los alumnos por grupos “según sus avances”, tanto en el caso de los más torpes y los más inteligentes, como el caso de los inmigrantes porque, según ha argumentado, “no hay que crear una tolerancia a no saber por razón de origen”.

“Con todos juntos, el resultado está a la vista: baja calidad intelectual y también más desorden y conflicto; el currículum debería establecerse por niveles de escolarización, no por edad; hay que prever diferentes itinerarios porque lo importante es ofrecer a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades al máximo”.

Mirar a Oriente

Así funcionan los sistemas educativos de Singapur, Corea o China y sus resultados son “magníficos: los alumnos más lentos están muy por encima de los más lentos de Occidente, y los mejores están en una franja más avanzada. Con nuestro sistema, en cambio, pierden todos”, mantiene Enkvist, y augura que “pronto tendremos jefes chinos; se están preparando para ganar a Occidente y nosotros nos estamos dejando ganar”.

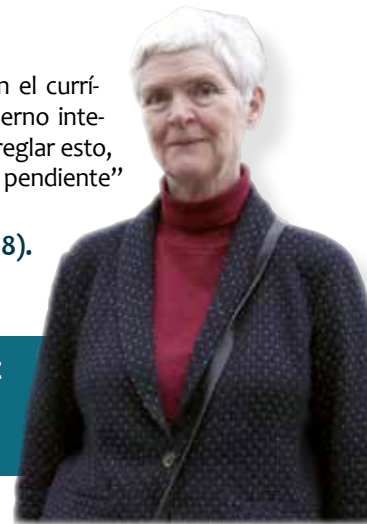
Ese tipo de sistema educativo también ha conseguido romper la relación entre un entorno socioeconómico bajo y los malos resultados académicos a través de “la disciplina, el esfuerzo y unos profesores bien formados y exigentes. Así se da a los alumnos una cultura que no tienen en casa” –precisa.

En cambio, con profesores mediocres, una exigencia escasa y sin estímulo en la familia, el alumno “se relaja y deja pasar el tiempo sin aprender”.

Sobre el modelo educativo español, Enkvist ha opinado que dotar a las autonomías de competencias educativas ha resultado “muy negativo y muy caro”, porque no se pueden aprovechar los materiales didácticos, y origina desfases entre los diferentes sistemas, a la vez que da la posibilidad de que “las ideologías

locales influyan en el currículum”. “Un gobierno inteligente debería arreglar esto, es una asignatura pendiente” –ha concluido.

EFE (05-02-2018).



La profesora e hispanista dice que el uso de Internet y tabletas en las aulas es “una exageración” y apuesta por aprender a “manejar bien la lengua”.

Inger señala el error del sistema educativo en España: “Anteponer la igualdad social al conocimiento”

España sigue figurando entre los países con peores resultados educativos en matemáticas y ciencias, según el último Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 2023. Pese a los esfuerzos de Pedro Sánchez por calificar la educación española como “la joya de la corona” –termina de hacerlo–, las cifras reflejan una caída en el rendimiento de los estudiantes, con una media de 498 puntos en Matemáticas, 27 por debajo de la media de la OCDE. Para Inger Enkvist, pedagoga y catedrática de español en la Universidad de Lund –Suecia–, el sistema educativo español es responsable, junto a la formación de los docentes y la falta de “orden” en el aula, del bajo rendimiento de los alumnos.

En una entrevista exclusiva en **esRadio**, Enkvist ha abordado la preocupante situación educativa en España, señalando que la educación “va mal en los países del sur de Europa en comparación con los del norte”. La pedagoga apunta que una de las claves de este escenario está en la insuficiente especialización de los docentes en áreas fundamentales como las Matemáticas, ante lo que ha recomendado que “quizá debería exigirse un poco más” a los mismos.

Para la hispanista, el problema de fondo no es solo un tema de conocimientos, sino también de cómo se enseña, porque pese a que su formación sea más completa, “después hay que enseñarles a ellos cómo enseñar” –ha sostenido–, haciendo hincapié en la importancia de la enseñanza continua de los profesores, sobre todo en materias clave como las mencionadas.

El error del sistema educativo en España

Pero la crítica más directa la ha dirigido al sistema educativo español, por centrarse en lo que ella considera un error fundamental: anteponer la igualdad social al conocimiento. En su opinión, las reformas impulsadas por el Gobierno, especialmente la Ley Celaá (LOMLOE), han creado un sistema que premia la falta de esfuerzo y dificulta la calidad educativa. En particular, se ha referido al hecho de poder pasar de curso habiendo suspendido asignaturas –bajo el pretexto de no dejar a ningún alumno atrás–, subrayando que “este no puede

ser el camino”. Según la pedagoga, esta medida no solo perjudica el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también aleja a España de los estándares educativos de países con mejor rendimiento.

En cuanto a la situación respecto a otros países, ha destacado que naciones como Singapur han logrado una educación de calidad porque han entendido la relación directa entre el nivel educativo y la prosperidad económica. “Es el mejor ejemplo porque empecé en 1965 cuando obtuvo su independencia y no tenía nada, y decidió poner toda su energía en educación” –ha explicado–. Además, ha elogiado que en estos lugares hay un “respeto” mucho mayor por la educación y que, a diferencia de España, allí “logran la igualdad social a través del conocimiento” y no al revés.

En este sentido, Enkvist ha sido crítica con los gobernantes, a quienes acusa de no dar suficiente prioridad a la educación como motor del progreso. Para la catedrática, decir que “vamos a dar a sus hijos una educación sin que se esfuercen ni les cueste nada al presupuesto familiar” es solo una manera de conseguir votos. Así, ha lamentado esta visión que, a su parecer, contrasta con la necesidad de fomentar el esfuerzo y la exigencia tanto en los estudiantes, como en los docentes, como en las propias familias. “Es importante que haya alumnos muy buenos. En Europa hablamos mucho de dar ayuda a los que vienen mal, pero también hay que dejar que los mejores se desarrollen y que obtengan buenos resultados, porque son muy importantes para la economía” –ha concluido. ■

esRadio (06-12-2024).

Mientras Sánchez celebra lo que considera un éxito en la educación, Inger alerta sobre la necesidad de reformar el modelo de las aulas.





La sociedad inclusiva un reto para la educación

Son ya muchas las décadas en las que se viene trabajando, de uno u otro modo, la integración/inclusión en el planteamiento del sistema educativo institucional, con vistas a conseguir el respeto de los derechos fundamentales de la persona y una sociedad en la que todas puedan vivir y convivir con igualdad de oportunidades, sin ser segregadas o discriminadas por ningún tipo de causa.

Partimos del principio de que todas las personas somos diferentes, por lo que utilizar “la diferencia” como factor discriminatorio resulta, al menos, totalmente incorrecto, si no también injusto. Los grupos de alumnos que se conforman en los centros docentes en absoluto son homogéneos, como se pretende por el simple hecho de que tengan la misma edad. En efecto, pueden tener todos 10 años, pero ciertamente son todos diferentes. La diversidad en las aulas es una realidad, como lo es en la propia sociedad.

No obstante esta evidencia, ha sido muy larga la tradición de separar a las personas, en educación, por sexo o por distintas discapacidades, como ejemplos más generalizados hasta no hace

tantos años. Igualmente, la etnia es otro elemento de discriminación escolar en otras culturas. Y también es cierto, como antes comentaba, que son ya décadas las que han transcurrido en las que estas tendencias se están modificando, aunque esté costando más de lo previsto alcanzar el nivel de inclusión total que exige una sociedad democrática y que valora –al menos, teóricamente– la diversidad como riqueza.

La educación es un proceso complejo, sin duda, que exige un importante cambio de actitudes y mentalidades para llegar a suprimir las barreras que impiden o dificultan el acceso al aprendizaje de toda la población. Pero conseguirlo es un reto que debemos tener como meta para que la sociedad sea

justa con el conjunto de la ciudadanía. Porque, si no se plantea, si no se hace en la escuela, ¿qué otra institución está preparada y dispone de los medios para lograrlo?

Veremos, brevemente, cuál ha sido la evolución del camino recorrido hasta ahora y cuáles son los avances pendientes para lograr las metas propuestas y deseadas.

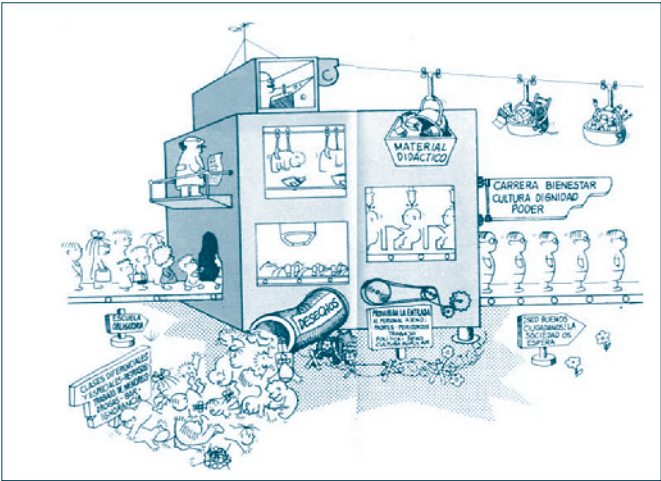
Un poco de historia

La Ley General de Educación de 1970 inicia el camino de la incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales a los centros ordinarios, si bien en aulas específicas para su atención. Es un primer paso, que reconoce la importancia de la educación conjunta con objeto del conocimiento mutuo entre la población escolar y de la correcta socialización de la ciudadanía, de cara a convivir en una sociedad más equitativa. Como se observa, se entendía esta integración pensando solamente en personas con algún tipo de discapacidad.

En este mismo sentido, hay que destacar la publicación de la LISMI en 1982, ya en un contexto democrático de gobierno, que abarca todos los sectores de la vida de la persona y, evidentemente, también de la educación. Abre la puerta a que la incorporación del alumnado con discapacidad se integre totalmente en el sistema ordinario, como así se hizo en determinadas experiencias locales, con alguna dificultad inicial, pero con éxito rotundo.

En 1985, el Decreto 334 ordena la educación especial y da pie a la publicación, ese mismo año, de la Orden de 25 de marzo, en la que se plantea la experimentación de la integración educativa para el curso 1985/86, lo que supuso un fuerte cambio estructural del sistema, pues los Centros de Educación Especial quedaron dedicados, exclusivamente, al alumnado que en aquella realidad no era posible atender en la escuela ordinaria, bien por su pluridiscapacidad o por la gravedad de la misma.

Entre 1985 y 1990 (fecha en que se implanta la LOGSE), se llevan a cabo dos evaluaciones del programa y se confirma lo positivo de su implementación, por lo que se establece como norma general la escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, si bien, como todos sabemos, todavía en este año 2025 no se ha cumplido la norma en su totalidad.



Toda la legislación posterior, hasta la actual LOMLOE (2020), mantiene el principio de inclusión para el sistema educativo. Esta Ley da un plazo de diez años para que las Administraciones educativas provean de los recursos necesarios a los centros ordinarios, de manera que se atienda satisfactoriamente a todo el alumnado y, de este modo, pueda estar el conjunto de la población en las mismas instituciones, lo que garantiza esa igualdad de oportunidades tan esperada y que tarda tanto en llegar.

Un cambio de mentalidad para la educación

Durante los años transcurridos en este proceso paulatino de integración del alumnado con discapacidad a los centros ordinarios, se produce una reflexión obligada. Esos niños eran "diferentes", pero el resto... también. Cada persona es singular y posee pe-

culiaridades propias que la hacen única. El sistema educativo institucional, por muy flexible que quiera plantearse, debe fijar niveles de consecución competencial y de aprendizajes de todo tipo para la generalidad del alumnado, por lo que en el programa de integración se establecían las adaptaciones curriculares (más o menos significativas) para atender al alumnado considerado como "especial", por sus diferencias con respecto al resto.

Ahora bien, si la sociedad democrática admite la diversidad como una riqueza para todos, ¿cuál será la solución para atender personalizadamente a cada alumno, dada su diferencia con los demás? ¿Una adaptación curricular para cada estudiante? No parece razonable. En consecuencia, evoluciona el concepto y la aplicación de la integración educativa hacia un modelo inclusivo, que afecta a todo el alumnado y que implica la flexibilización del sistema, que debe adecuarse a las características del alumno o la alumna, y no a la inversa. Así, la educación inclusiva debe aplicarse a todos los estudiantes, porque todos son diferentes. Y, por lo tanto, todos saldrán beneficiados con este modelo universal de educación.

Creo no equivocarme si afirmo que todavía son muchas las personas que siguen pensando en que la educa-

ción inclusiva se dirige al alumnado con discapacidad, de otras culturas y lenguas, etc. Pero no es así. Aunque estos grupos precisen de mayores apoyos, en su caso, eso no significa que el resto no necesite de intervenciones que tengan en cuenta sus características: sexo/género, capacidad, talento, contexto familiar y social, motivaciones personales, estilo y ritmo de aprendizaje, situaciones de enfermedad o convalecencia, etc. Diversidad que debe considerarse en el momento de plantear situaciones de aprendizaje motivadoras, flexibles, variadas..., para despertar la curiosidad y el interés del conjunto del grupo, pues estos dos factores constituyen el motor del aprendizaje. Las aportaciones de las neurociencias están resultando decisivas para favorecer esta atención personalizada.

Algunas cifras para pensar

A pesar de las décadas en las que se lleva trabajando por la plena incorporación del alumnado con discapacidad al sistema ordinario, todavía tenemos en abril de 2024 –según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional– a un 15,8 % de esta población escolarizada en centros de educación especial (41.521 alumnos), alcanzando ya el 84,2 % los escolarizados en la escuela ordinaria (221.211 alumnos). Un aspecto grave en estas cifras, es que hay hasta una diferencia de casi 20 puntos entre unas Comunidades Autónomas y otras; por ejemplo, en Galicia hay un 91,3 % de alum-

Tabla 1. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por enseñanza, tipo e necesidad y sexo(%). Curso 2022-2023									
	Total	% Hom.	% Muj.	Necesidades educativas especiales	% Hom.	% Muj.	Otras educativas específicas	% Hom.	% Muj.
TOTAL	966.924	61,6	38,4	262.732	70,1	29,9	704.192	58,4	41,6
Distribución porcentual	100,0			27,2			72,8		
E. Infantil	118.530	63,6	36,4	32.702	71,7	28,3	85.828	60,6	39,4
Enseñanzas básicas	767.027	60,9	39,1	200.477	70,2	29,8	566.550	70,2	29,8
Educación Primaria	410.971	61,0	39,0	97.665	71,8	28,2	313.316	57,6	42,4
ESO	314.535	60,2	39,8	61.301	70,3	29,7	253.234	57,7	42,3
Educación Especial	41.521	66,0	34,0	41.521	66,0	34,0	-	-	-
Bachillerato	26.909	59,6	40,4	5.249	68,8	31,2	21.660	57,4	42,6
FP Grado Básico	14.557	71,5	28,5	5.122	71,5	28,5	9.435	71,5	28,5
FP Grado Medio	22.699	66,6	33,4	9.023	69,8	30,2	13.676	64,4	35,6
FP Grado Superior	9.286	64,8	35,2	3.528	67,9	32,1	5.758	62,9	37,1
Otros prog. formativos	1.911	70,7	29,3	626	71,6	28,4	1.285	70,3	29,7
Otros prog. form. E. Espec.	6.005	62,3	37,7	6.005	62,3	37,7	-	-	-

nado en centros inclusivos, mientras que en Canarias solo lo está el 73,1 %. Sin comentarios.

Como las cifras son similares a las del curso 2022/2023 (ver **tabla 1**), podemos entrar en algunas consideraciones, por el interés que tiene el analizar dónde se encuentran las barreras principales para que no se alcance la práctica totalidad del modelo inclusivo.

Si observamos el incremento que se experimenta en el paso de la Educación Infantil a la Primaria, resulta correcto, pues esta segunda etapa ya es obligatoria. Pero entre la Primaria y la Secundaria Obligatoria se pierden 36.354 alumnos y entre la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, perdemos otros 56.052. Demasiados, ¿no? Pero no desaparecen todos del sistema. En diversos programas de Formación Profesional y otros programas formativos, continúan escolarizados 18.299 alumnos. No obstante, quedan muchos sin detectar dónde siguen su formación. Realmente, habría que suponer que solo en las personas con discapacidad intelectual o pluridiscapacidad se justificaría la no continuidad de los estudios, bien de bachillerato o universitarios, si se contara con los apoyos precisos para su plena educación. Está comprobado que, en determinados centros ordinarios que escolarizan alumnado con discapacidad y que cuentan con los recursos adecuados, estos llegan a los estudios que eligen sin mayores problemas. En conclusión, que la falta de cumplimiento de la normativa vigente no se debe tanto a las discapacidades existentes, sino a la falta de voluntad política de resolver la situación planteada.

Nos hemos fijado en los datos de la educación especial, porque son un claro reflejo de la situación general, pero si pasamos a la primera columna de la misma tabla, comprobaremos que con el alumnado que presenta otras necesidades de apoyo, pero sin discapacidad alguna, se da una situación similar. Es decir, que la problemática se centra más en el modelo de procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, que en las posibles dificultades que tengan determinados estudiantes.

Los retos pendientes

Partiendo del concepto que ya expusimos acerca de la educación inclusiva, positiva para el conjunto del



alumnado, hay que considerar la necesidad de innovar las prácticas educativas, tanto en la organización de los centros, como en el interior de las aulas. Y como esa innovación tendrá que suponer la atención a todo el alumnado, con sus diferencias particulares, entendemos que las medidas que deberán adoptarse serán de carácter general, a las que se unirán los apoyos específicos cuando resulten necesarios.

Sintetizamos a continuación algunas medidas que consideremos apropiadas para avanzar con cierta celeridad hacia la consecución de la educación inclusiva real en nuestro sistema:

1. Aplicación generalizada en las aulas de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Recordemos: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y expresión y proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso. Es una forma de convertir en accesible cualquier modelo de diseño curricular existente.
2. Utilizar estrategias metodológicas diversificadas, que respondan a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.
3. Implementar un modelo de evaluación continua, cualitativa y con funcionalidad formativa, de manera que contribuya eficazmente al conocimiento paulatino de los procesos de aprendizaje del alumnado y ofrezca posibilidades de corregir las posibles disfunciones que se presenten durante el desarrollo de los mismos.
4. Asumir plenamente la autonomía pedagógica de los centros, para elaborar diseños curriculares contextualizados con su entorno y su alumnado, estableciendo normas

organizativas flexibles que permitan la educación inclusiva.

5. Incorporar el profesorado de apoyo y de orientación a los centros ordinarios, que haga realidad la atención educativa personalizada y de calidad para el conjunto del alumnado escolarizado.
6. Mantener programas de actualización y perfeccionamiento de todos los profesionales involucrados en la educación: profesorado, directivos, inspección de educación, orientadores..., para innovar de modo permanente con los avances que se produzcan en todos los órdenes que afectan a la enseñanza.
7. Revisar y actualizar la formación inicial del profesorado.
8. Promover las medidas de apoyo pertinentes para que el alumnado con discapacidad pueda continuar su formación en niveles educativos no obligatorios.
9. Establecer la educación a lo largo de la vida para las personas adultas con discapacidad, incorporando a este proceso a los centros de educación de personas adultas.
10. Organizar cauces de colaboración entre las diferentes Administraciones, que faciliten las gestiones necesarias a las personas con dificultades específicas.



PORCENTAJE DE ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO¹. CURSO 2021-2022.

	Total ²	E. Infantil	E. Primaria	ESO	Bachillerato	FP	Otros Programas Formativos
Necesidades educativas especiales							
TOTAL	3,1	1,3	3,2	3,3	0,9	2,0	42,1
Centros Públicos	3,3	1,5	3,7	3,5	0,9	2,0	41,5
Enseñanza Concertada	3,1	1,0	2,4	3,1	0,6	2,7	42,2
Enseñanza Privada no Concertada	0,7	0,3	0,8	1,0	0,9	1,0	-
Hombres	4,1	1,8	4,5	4,5	1,3	2,4	38,9
Mujeres	1,9	0,7	1,9	2,0	0,5	1,4	48,9
Otras necesidades específicas³							
TOTAL	6,9	2,7	9,3	10,0	2,7	2,7	47,6
Centros Públicos	7,7	3,3	10,7	10,9	3,8	2,7	46,5
Enseñanza Concertada	6,1	2,2	7,0	8,8	2,8	3,3	49,0
Enseñanza Privada no Concertada	1,8	0,2	2,2	3,4	3,0	1,5	-
Hombres	8,0	3,7	10,7	11,3	3,4	3,0	44,7
Mujeres	5,7	1,6	7,8	8,6	2,1	2,2	53,7

¹ Porcentaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo respecto al total de alumnado matriculado en cada enseñanza.

² En el cálculo del Total se incluye el alumnado de Educación Especial específica.

³ Ver en Notas explicativas las necesidades específicas consideradas.

11. Transformar los centros de educación especial en centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la adecuada atención de todo el alumnado.

12. Evaluar el funcionamiento de la educación inclusiva institucional de forma específica, con objeto de subsanar las posibles dificultades que se presenten y mejorar su funcionamiento, a la vez que reforzando los aspectos positivos detectados y favorables para su avance.

13. Estimular la participación de la comunidad educativa en los centros, en orden a constituir comunidades de aprendizaje favorables para toda la población.

14. Incorporar a las asociaciones y a las personas con discapacidad a los ámbitos de decisión relacionados con las medidas que se adopten para su atención.

Hacia dónde vamos

A pesar del camino que nos queda por recorrer, hay que reconocer los grandes avances que se han producido, tanto en los planteamientos educativos generales, como en el campo de la educación inclusiva. No hay que ir mucho más atrás para contemplar realidades totalmente distintas a las que nos proponemos ahora. Ya fue un éxito contar con centros de educación especial, pasar por las aulas de integración y llegar, en estos momentos,

a exigir la educación de calidad para todos que pretende la inclusión.

Insisto en un primer pensamiento: si no se logra la convivencia en la diversidad durante los años de escolaridad, en las primeras edades en las que no existen prejuicios, ¿cuándo y dónde se va a conseguir? La sociedad tiene un reto pendiente, fundamental para su supervivencia, que se apoya en un modelo educativo que responda a esas exigencias que se ponen de manifiesto cada día en nuestra vida diaria. Tanto a nivel personal, como nacional e internacional.

Es destacable, por ello, que estas propuestas se realicen a nivel mundial y

que, incluso, estén recogidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y, más en concreto, en el cuatro. Esto alimenta la esperanza de que seguiremos adelante y que, por fin, seremos capaces de pisar el acelerador para llegar cuanto antes a la meta de justicia y equidad para toda la población. ■

No olvidemos el poema de León Felipe:

*Voy con las riendas tensas
y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa llegar
solo ni pronto
sino llegar con todos y a tiempo.*

M.^a ANTONIA CASANOVA

Para saber más

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fundación Hogar del Empleado-OEI.

Casanova, M.^a A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.

Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje. Guía práctica para el profesorado*. Narcea.

Normas legales citadas

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).

Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial.

Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL,

un manual para aplicar las competencias en el aula.



De izquierda a derecha: Elena Piñana, Javier Valle y Jesús Manso.

Los profesores Javier M. Valle, Elena Piñana y Jesús Manso, prestigiosos colaboradores del Colegio, han publicado recientemente el libro *Aprendizaje competencial: teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula*. En esta entrevista, de respuestas conjuntas, nos desmenuzan alguno de sus contenidos y nos hablan de la esencia de un enfoque pedagógico que regula la mayoría de los sistemas educativos de nuestro entorno.

Las competencias son el equipaje mínimo para desenvolverse en el mundo actual

¿Qué aporta este trabajo a la bibliografía existente?

Este trabajo se dirige a los profesores, fundamentalmente, para ayudarles a implementar un aprendizaje competencial en su aula, sean del nivel que sean e impartan la materia que impartan. Aporta toda la experiencia de nuestro Grupo de investigación, que lleva más de 20 años trabajando este enfoque, un enfoque que es supranacional, que arranca desde los años 70 y que no es ideológico, sino pedagógico. Desde esa experiencia se clarifica el sentido y la

justificación de este paradigma, para que pueda comprenderse y asimilarse mejor. Y, desde ahí, construye las herramientas prácticas para su desarrollo concreto en el aula.

¿Cree que el aprendizaje competencial supone un verdadero y definitivo cambio en las formas de enseñar y aprender? ¿Cómo lo definiría?

El libro explica por qué es imprescindible un enfoque en la escuela contempo-

ránea desde el aprendizaje competencial. La nueva educación debe centrarse en un aprendizaje más activo por parte del alumno, de contenidos más significativos, que permita desplegar competencias y que se evalúe desde escalas de logro que permitan claramente la mejora. Así es el cambio competencial...

En el libro presentamos qué son las competencias y cuáles son las determinantes hoy en día, las que deben adquirir los alumnos según todos los principales organismos internacionales y casi todas las legislaciones educativas nacionales. Con respecto a la práctica docente, por un lado, se concreta cómo programar una acción docente que suponga para los alumnos experiencias significativas de aprendizaje de competencias; y, en el caso de España, cómo hacerlo en el nuevo marco legislativo de la LOMLOE. Por otro lado, se analiza cómo poder evaluar por competencias de manera real.

Ustedes hacen una definición y clasificación muy clara de las diferentes competencias; pero, ¿cuáles creen que son las imprescindibles en estos momentos para que el alumnado adquiera la madurez como ciudadano en las mejores condiciones?

Las 8 *Competencias Clave* que propone la Unión Europea y que asume la LOMLOE en su perfil de egreso son importantes. Son un equipaje mínimo para desenvolverse en el mundo de hoy. No obstante, desde una mirada social, puesta en el ciudadano que participa en una comunidad, podríamos destacar dos de las 8: la 5.^a) Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, y la 6.^a) Competencia Cívica. La combinación de ambas resulta en un desempeño tan crucial como es establecer relaciones constructivas con el otro, desde una base de igualdad, fundada en el respeto por encima de todo a su condición humana y a la dignidad que eso conlleva.

Este enfoque de las relaciones con los otros basadas en la dignidad va a permitir que las propuestas fluyan en los centros con más naturalidad y que los problemas se aborden con mayor eficiencia institucional y menor conflicto personal.

Trabajar las destrezas, actitudes y valores que suponen estas dos competencias mejorarán, sin duda, la gestión de relaciones con todos los actores de la comunidad educativa.

Entre esas destrezas están el diálogo constructivo, la escucha activa, el pensamiento crítico-reflexivo, el trabajo en equipo, la gestión emocional... Esto último resulta determinante, y hay autoras que han desarrollado trabajos muy interesantes para potenciar esa gestión emocional en el ámbito docente. Y entre las actitudes y valores, hay que destacar la empatía, la serenidad, la templanza, la colaboración, la autoconfianza, la autonomía...

El libro consta de varias partes. Una presentación muy documentada de las investigaciones que hay al respecto y la experiencia de los autores y sus aportaciones; pero también una parte muy práctica, destinada a ayudar a los profesores a poder desarrollar esas competencias en el alumnado. ¿Cómo definirían esa capacitación?

Es indudable que un cambio de enfoque pedagógico de esta envergadura conlleva una transformación en una función del profesorado que requiere de una formación actualizada. Hasta ahora ha habido mucha irresponsabilidad política en este asunto, por no tener un buen plan nacional de formación para que el profesorado pudiera asumir este nuevo paradigma de manera profunda... Y con margen de tiempo... No es de extrañar que el profesorado rechace este paradigma, porque siente que se le ha impuesto, siente que no lo entiende (por que no se lo han explicado) y siente que ha tenido que incorporarlo sin tiempo para asimilarlo e integrarlo paulatinamente.

¿Creen que los docentes cuentan con los medios y recursos suficientes para aplicar la didáctica de esas competencias adecuadamente?

En España, los profesores se sienten abandonados por las administraciones ante el cambio a este enfoque competencial, porque no se ha acompañado de una formación que era imprescindible. Sigue siendo necesaria una formación docente masiva (que llegue a todos) e intensa (con la profundidad suficiente), si queremos que esta potencial revolución curricular no se quede en un mero retoque nominativo que no cambia la realidad. Esta formación no puede realizarse a través de cursos masivos para ofrecerles una conferencia, sino que debe ser una formación que implique directamente a los claustros en

En España, los profesores se sienten abandonados por las administraciones ante el cambio a este enfoque competencial.

su conjunto. El enfoque competencial exige un profesorado que trabaja cooperativamente, de manera colegiada, y trabaja sinérgicamente hacia proyectos interdisciplinares.

¿Necesita el aprendizaje competencial una didáctica específica? ¿Necesita el educador una formación específica para programarlas?

Consideramos que es necesario un plan de formación que tenga lugar en cada centro, enseñando a todo el claustro en su conjunto, que parta de la propia realidad, del contexto local y de los problemas específicos de ese claustro; donde se enseñe a programar por competencias y a evaluar mediante rúbricas. Además, esta formación debiera complementarse con recursos como materiales didácticos competenciales que pudieran ejemplificar el desarrollo en el nuevo currículo. Si bien, está claro que para hacer falta recursos, y que el profesorado pueda recibir esta formación dentro de su horario laboral.

A pesar de estas circunstancias, creo que es destacable en España la motivación e implicación del profesorado.

Es ejemplar el trabajo que desarrolla y no siempre en las mejores condiciones laborales ni con todo el apoyo que requiere de la administración y de las familias. Su esfuerzo por mejorar cada día es notable.

CON LA LOMLOE

Ustedes son expertos en Educación Comparada y han trabajado mucho en el ámbito internacional ¿Qué diseño mantiene nuestra actual ley en el marco de las competencias educativas? ¿Cómo aborda nuestra Ley de Educación este apartado?

La aprobación de *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)*, de 2020, otorga a las *Competencias Clave* un alineamiento mucho mayor que nunca con lo indicado desde los documentos de los *Organismos Internacionales*. La LOMLOE asume las *Competencias Clave* conforme a la estructura, los términos y los conceptos propuestos por la Unión Europea en 2018. Este alineamiento facilita nuestro tránsito al *Espacio Europeo de Educación 2025*, y limita debates internos (territoriales e ideológicos) respecto a qué competencias desarrollar o cómo concebirlas. El modelo europeo está lejos de ser trivial o improvisado. Es fruto de años de esfuerzo concienzudo de decenas de equipos de trabajo, con cientos de expertos internacionales, de distintas disciplinas y etapas. Es un insuperable punto de partida para un consenso nacional en España. Esto implica



De izquierda a derecha: Jesús Manso, Javier Valle y Elena Piñana.

asumir una clarificación terminológica y conceptual que resultará crucial para el éxito de la implantación real de este enfoque. En definitiva, la actual ley de Educación (LOMLOE) ha modificado el desarrollo curricular de la enseñanza en todas las etapas educativas, apostando claramente por lo que se conoce como el enfoque competencial de la enseñanza.

¿Qué similitudes tenemos con los países de nuestro entorno?

Estamos en sintonía con muchos países europeos que asumen también, y desde hace tiempo, este enfoque competencial (sobre todo los anglosajones), trabajando mucho más por proyectos y teniendo claro un perfil de salida al término de la escolarización que venga definido en competencias. Pero no solo eso: otras corrientes supranacionales, con currículos de éxito, como por ejemplo el Bachillerato Internacional, llevan más de medio siglo en países de todo el mundo con este enfoque competencial demostrando que funciona.

¿Nos llevará el aprendizaje por competencias a un futuro formado por ciudadanos mejor preparados y a una sociedad más avanzada? ¿Puede o debe sustituir la educación por competencias a la formulación tradicional de la Educación?

El aprendizaje por competencias es un imperativo social por el cambio producido en el contexto actual y futuro. En una sociedad globalizada y digital, en una sociedad tan compleja, o repartimos estas herramientas (competencias) a todos los ciudadanos, o habrá quienes no se puedan enfrentar a las demandas del mundo futuro de manera exitosa. En definitiva, consideramos que solo mediante las competencias, solo mediante el *Aprendizaje Permanente*, la sociedad actual podrá alcanzar una verdadera igualdad social. Las competencias son y serán la herramienta imprescindible para dotar a los ciudadanos de la verdadera posibilidad para participar en esa sociedad del conocimiento de una manera activa, es decir, comprendiendo, asimilando, interpretando y asumiendo toda su complejidad y sabiendo afrontarla.

El Aprendizaje Competencial implica un cambio frente a la formulación tradicional de la educación, entendida como aquella que tiene el foco exclu-



Acto de presentación del libro en el Colegio el día 10 de diciembre de 2024.

Consideramos que solo mediante las competencias, solo mediante el *Aprendizaje Permanente*, la sociedad actual podrá alcanzar una verdadera igualdad social.

sivamente en la transmisión de contenidos cognitivos. La enseñanza competencial pretende que la transmisión del conocimiento permita ponerlo al servicio de la práctica cotidiana en la resolución de problemas.

¿Reduce la formación en competencias la carga científica de las asignaturas y los contenidos? ¿Podría reducir los niveles de exigencia y esfuerzo en los alumnos?

Precisamente una de las principales preocupaciones que genera este cambio pedagógico competencial es la revisión de los contenidos. Es preciso matizar que el enfoque competencial no supone obviar los contenidos para asumir las competencias. No podemos entender una competencia sin los contenidos. No se trata de abandonar el contenido para abrazar las competencias. Por el contrario, se trata de apo-

yarnos en los contenidos para alcanzar las competencias que son de alguna manera un objetivo educativo de mayor altura. Por tanto, no existe una lucha entre las competencias y los contenidos; no tiene sentido enfrentar algo que está necesariamente unido. Las competencias no buscan desterrar los contenidos o el aprendizaje memorístico, sino que vienen a darle un nuevo sentido al aprendizaje de los contenidos; vienen a decirnos que los contenidos son importantes, que son muy importantes; pero que no son lo único importante y, sobre todo, que los contenidos no son lo más importante. Los contenidos son el núcleo sobre los que construir la competencia, el verdadero eje de rotación del aprendizaje en este mundo del conocimiento esférico.

En el modelo competencial la necesidad de repensar los saberes básicos que de carácter cognitivo, instrumental y actitudinal se incluyen en las programaciones es verdaderamente esencial. La selección de conocimientos relevantes se hace hoy más crucial que nunca, y ha faltado en España una selección coherente de los mismos para que estos dejen de ser el centro de la enseñanza. El peso que habitualmente se concedía a los contenidos de carácter cognitivo en el aprendizaje competencial debe ser, en el modelo competencial, equilibrado, dando un peso significativo a los contenidos de carácter instrumental y actitudinal.

Sin embargo, la concreción curricular de las diferentes Comunidades Autónomas no siempre ha sido leal a este diseño curricular que precisa el aprendizaje competencial. No ha sido atendida de la misma manera por diferentes Comunidades Autónomas, ya que en algunas, al haber cerrado en exceso el currículo (tanto en la concreción de los saberes básicos como en la organización de estos en cada curso), el espíritu competencial de la LOMLOE queda mermado. ■

AURORA CAMPUZANO

Las competencias no buscan desterrar los contenidos o el aprendizaje memorístico, sino que vienen a darle un nuevo sentido al aprendizaje de los contenidos.



**Javier M. Valle,
Elena Piñana y Jesús Manso**

Aprendizaje competencial: Teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula.

Ediciones KHAFF (EDELVIVES)
Madrid, 2024.

Este trabajo es fruto de casi 25 años de investigaciones desde el paradigma educativo supranacional. Los autores han trabajado en el campo de las competencias clave trazadas por la Unión Europea; han tenido la oportunidad de ayudar a su implementación en muchos centros de toda España; y han asesorado a distintas administraciones educativas en su desarrollo normativo, incluyendo el curricular de la LOMLOE. El libro es el resultado del intercambio de experiencias con muchos profesores que en estos años han asistido con los autores a talleres sobre la educación por competencias. La perspectiva desde la práctica docente, a cargo de

Elena Piñana, ha completado un trabajo de rigurosa metodología y también de enorme practicidad. En definitiva, este libro ofrece herramientas a los profesores para programar por competencias y también un elenco de referencias para hacer que algunas metodologías sean más competenciales.

[Conviene insistir en que el enfoque competencial no supone obviar los contenidos para asumir las competencias. De lo que se trata es de apoyarse en los contenidos para alcanzar las competencias que son de alguna manera un objetivo educativo de mayor altura. Por tanto, no existe una lucha entre las competencias y los contenidos, ya que no tiene sentido enfrentar algo que está necesariamente unido. Las competencias no buscan desterrar los contenidos o el aprendizaje memorístico, sino que vienen a darle un nuevo sentido a su aprendizaje].

Javier Manuel Valle López. Doctor en Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Doctorado. I Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada "Pedro Roselló", concedido por la Sociedad Española de Educación Comparada. Profesor Titular de la UAM. Especialista en Educación Supranacional y, más concretamente, en la política educativa de la Unión Europea (Competencias Clave, Espacio

Europeo de Educación Superior, programa ERASMUS, política sobre profesión docente). Director del Grupo de Investigación Reconocido de la UAM sobre "Políticas Educativas Supranacionales" (GIPES) en cuyo marco coordina diversos proyectos de investigación competitivos.

Currículo en GIPES:

https://www.gipes-uam.com/miembros/javier_valle/

Publicaciones recogidas en Dialnet:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=166844>

Elena Piñana. Doctora en Educación (2019) y Graduada en Magisterio de Educación Primaria con mención en Lengua inglesa por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido becaria de colaboración por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el departamento de Teoría y Política de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es maestra de Educación Primaria en el CEIP Lepanto. Tiene experiencia en coordinación de diferentes etapas de Educación Primaria en centros escolares concertados. Como miembro del GIPES, es la responsable de la *Supranational Education Library* (SEL). Su actual investigación se centra en la implementación de las Competencias Clave en la educación obligatoria y el uso de metodologías activas en el aula, en especial, el Aprendizaje Basado en Proyectos. [GIPES].

Jesús Manso Ayuso. Profesor en el Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (desde noviembre de 2014). Doctor en Educación (Mención Europea) por la UAM en 2012 (Premio Nacional Pedro Roselló de la Sociedad Española de Educación Comparada-Ayuda de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación). Máster de Mejora y Calidad de la Educación en 2009 (Ayuda al Programa de Estudios de Postgrado de la UAM). Licenciado en Psicopedagogía en 2008 (Premio Nacional a la Excelencia en el Rendimiento Académico Universitario del Ministerio de Educación). Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial en 2006 (Beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid). Desde el año 2012 es miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales de la UAM.

Currículo en GIPES:

<https://www.gipes-uam.com/miembros/jesus-manso-ayuso/>

Publicaciones recogidas en Dialnet:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3070911>



Desfile franquista en la Plaza Mayor de Salamanca para celebrar la toma de Gijón, en el que grupos militares portan retratos de Franco, ante una multitud con los brazos levantados. Octubre de 1937.

La memoria contra la historia

Todo comenzó hace más de dos décadas, cuando el remozado Partido Popular de José María Aznar, tras mantenerse en el poder entre 1996 y 2000 gracias a sus pactos con los nacionalistas catalanes y vascos, aún instalados entonces en el apoyo, bien que interesado, a la gobernabilidad del país, ganó de nuevo las elecciones de aquel año, y en esta ocasión con mayoría absoluta. El PSOE, que había interiorizado su derrota por la mínima en 1996 como una salida temporal, y sin duda breve, del poder, pues no en vano se consideraba el partido natural de España, reaccionó ahora de forma bien distinta. Lejos de leer su nuevo fracaso electoral en términos constructivos y abrir paso a una reflexión sobre su programa que le permitiera recuperar el peso perdido en la política española, comenzó a deslizarse por el peligroso despeñadero de la ruptura del consenso constitucional.

En junio del 2000, tras la dimisión como secretario general de Joaquín Almunia, el PSOE, reunido en su XXXV Congreso Federal, elegía para sucederle a un joven y desconocido político vallisoletano, José Luis Rodríguez Zapatero. Sobre el papel, nada permitía albergar temor alguno ante la deriva que su nuevo líder podía imprimir al partido. En su breve campaña, se había mostrado como un hombre de talante moderado, antes liberal que socialdemócrata, que parecía venir a personificar en el seno del socialismo español esa «Tercera Vía» que representaba Tony Blair en el laborismo británico, no muy distinta tampoco al Neue Mitte, o «Nuevo Centro», del canciller socialdemócrata alemán Gerhard Schröder. Ambos líderes articulaban un nuevo discurso en el socialismo europeo, opuesto a los postulados clásicos de la socialdemocracia de posguerra. Se trataba de un mensaje pragmático, flexible, que antepone la eficiencia en la gestión de los recursos públicos a la intervención del Estado en la economía y asumía sin reparos la propiedad privada y el libre mercado. Sus ideas, y, sobre todo, su forma de expresarlas, poseían ya ese tono entre ingenuo y enfático que llegaría a convertirse en el rasgo más característico de sus manifestaciones públicas y movería años más tarde a Mariano Rajoy, en uno de sus raros gestos de espontaneidad, a calificarle de «bobo solemne». Pero en modo alguno eran su imagen y su discurso los de un peligroso radical.

Elegido por sus compañeros, se convirtió en líder de la oposición y ejerció como tal hasta la primavera de 2004. Durante aquella legislatura no se desempeñó tampoco en la cámara con especial dureza. Hablaba a menudo de «oposición tranquila» y sus intervenciones eran tan mesuradas

que le valieron entre los mismos socialistas el apelativo de «Bambi». Pero se trataba de una actitud engañosa. Cuando tuvo la oportunidad, Zapatero se lanzó al cuello de Aznar y lo sometió a una presión despiadada. El infeliz naufragio del petrolero «Prestige», en noviembre de 2002, que cubrió las costas gallegas de una espesa capa de asfalto, una catástrofe ecológica sin precedentes en la historia de España, dio al líder socialista el pretexto para dirigir contra el Gobierno una brutal campaña de descrédito que hizo calar en buena parte de la opinión pública la idea, cuando menos incierta, de que todo se había debido a una negligencia de las autoridades. Pero el daño que sufrió la imagen de Aznar fue mucho mayor como resultado del apoyo incondicional prestado por su Gobierno a británicos y norteamericanos en la invasión de Irak. La célebre «Foto de las Azores», que mostraba al presidente español en cómplice intimidad con George Bush y Tony Blair, fue usada por Zapatero como prueba de un contubernio ilegal que justificaba la agresión a un estado soberano, sin mandato alguno del Consejo de Seguridad de la ONU, máxime cuando, concluida con éxito la invasión, quedó probado que el pretexto alegado para justificarla, el desarrollo de armas de destrucción masiva por parte del régimen de Saddam Husein, era falsa. La opinión pública española, que había rechazado la intervención de nuestro país con grandes manifestaciones en las calles, empezó a mirar con mayor simpatía al joven líder socialista.

Aun así, cuando las elecciones del 2004 se acercaban, las encuestas seguían vaticinando una holgada mayoría del Partido Popular. Fueron los terribles atentados yihadistas del 11 de marzo, acaecidos tan solo tres días antes de los comicios, los que alteraron el resultado previsto de forma significativa. A la escasa habilidad demostrada por el presidente Aznar, que se obstinó en culpar a ETA, sin evidencia alguna que sustentara su afirmación, de los atentados y renunció a la convocatoria del Pacto Antiterrorista, una iniciativa que habría implicado al PSOE en la gestión de los hechos, limitando mucho sus posibilidades de sacar rédito político de la desgracia, se sumó, una vez más, la despiadada utilización de unos sucesos luctuosos para atacar al Gobierno. Quizá no se trataba de una actitud asumible desde el punto de vista ético, pero la opinión pública no lo entendió así. El 14 de marzo de 2004, el PSOE volvía a ganar las elecciones y, pocas semanas después, tras el consabido pacto con los nacionalistas, José Luis Rodríguez Zapatero se convertía en presidente del Gobierno. Aunque entonces resultaba imposible saberlo, la historia de España estaba a punto de sufrir un giro copernicano. En pocos años, donde antes había consenso, habría tan solo división; donde predominaba el diálogo y la tolerancia, se instalaría el sectarismo; donde los políticos de distinto signo se miraban como rivales, comenzarían a mirarse como enemigos, y la Transición, que hasta ese instante izquierda y derecha contemplaban como el mayor logro político de nuestra historia reciente, empezaría a presentarse desde una gran porción de la primera como una mera operación cosmética destinada a enmascarar el franquismo y asegurar su pervivencia.

Por primera vez desde 1936, la izquierda española se aprestaba a lanzar contra la derecha una guerra ideológica sin cuartel en la que el uso mendaz, torticero y partidista del pasado desempeñaría un papel fundamental. Por supuesto,

Cartucho de Amenhotep II borrado para impedir la preservación de la memoria de su nombre y con esta privarle de su inmortalidad.



todo esto no sucedió de la noche a la mañana. Pero el rostro sectario y divisivo del nuevo socialismo español pronto fue desvelándose tras el semblante amable, incluso blando, con el que se había presentado ante los españoles como adalid del diálogo y la moderación. Comenzaba en la política nacional la era de la posverdad; comenzaban los políticos a decir una cosa y hacer la contraria, con toda naturalidad y sin que nadie pareciera darse cuenta del engaño. Zapatero pronto demostraría ser un verdadero maestro de ese arte. Mientras afirmaba trabajar por la modernización del país y la justicia social, lideraba la metamorfosis de su partido en un espécimen característico de la nueva izquierda populista del siglo XXI, una izquierda más sedicente que real que ha olvidado los principios solidarios e internacionalistas en los que hallaba su razón de ser para abrazar sin rubor todos los identitarismos que, uno tras otro, van naciendo en nuestra sociedad como reacción a la intensa zozobra provocada por la globalización y la pérdida de certezas de toda índole. Su mensaje dejó de dirigirse a los humildes para hablar cada vez más a los colectivos marginados de cualquier tipo, o que, simplemente se sentían así o podían ser convencidos de que lo estaban efectivamente, fuera o no cierto, desde los homosexuales a las mujeres, desde los musulmanes a los ancianos. Y, por supuesto, a los nacionalismos periféricos.

Ahí residía el verdadero peligro. Las leyes impulsadas por el presidente en favor de los colectivos mencionados —el matrimonio homosexual, la Ley de dependencia, la Ley de igualdad efectiva de mujeres y hombres— poseían una fuerte carga simbólica y buscaban, con independencia de lo efectivas que llegaran a ser en la práctica, la movilización emocional de sus bases sociales, y, en cualquier caso, poco cabría objetar desde postulados democráticos a normas que venían a ampliar los derechos de una parte significativa de la ciudadanía. Pero que un partido socialista, cuya esencia reside precisamente en la defensa de la igualdad entre los individuos y el rechazo frontal hacia los privilegios de toda índole, se convirtiera en aliado fiel de los nacionalismos periféricos, que ya habían demostrado por entonces cuán sectaria y excluyente era su concepción de los territorios que gobernaban, resulta, cuando menos, difícil de comprender.

Difícil, pero no imposible. Tras el brazo tendido a los nacionalismos disgregadores se escondía un nuevo proyecto para España. Y no se trataba, en modo alguno, de un proyecto integrador; no suponía continuidad alguna, con designios más ambiciosos, de las ideas que hasta entonces había defendido su partido. Se trataba de un proyecto diametralmente opuesto. Como había demostrado el Pacto del Tinell, firmado el 14 de diciembre de 2003 por el *Partit dels Socialistes de Catalunya* (PSC), fuerza política hermana del



Proclamación de la II República española el 14 de abril de 1931 en la Puerta del Sol de Madrid.

PSOE; Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), y la coalición *Iniciativa per Catalunya Verds-Esquerra Unida i Alternativa*, el objetivo subyacente de Zapatero no era otro que establecer un firme cordón sanitario en torno a la derecha y apartarla de forma definitiva del poder. Aunque se trataba en teoría de un «Acuerdo para un Gobierno catalanista y de izquierdas en la Generalidad de Cataluña», tras él se ocultaba un convenio de mucho mayor calado en virtud del cual debía sellarse una alianza estable entre la izquierda y el nacionalismo catalán que asegurase a la primera su perpetuación en el Gobierno de España a cambio de dejar al segundo manos libres para proseguir, con mayor intensidad si cabe, la construcción nacional de Cataluña.

No se trataba de mero tacticismo. Rodríguez Zapatero había dicho el 13 de noviembre de 2003 ante 20.000 personas, en un mitin celebrado en el Palau Sant Jordi de Barcelona durante la campaña de las elecciones catalanas: «Apoyaré la reforma del Estatuto que apruebe el Parlamento de Cataluña». Tan pronto como Pasqual Maragall, líder del PSC, se convirtió en presidente de la *Generalitat*, aupado por las fuerzas firmantes del Pacto del Tinell, el 20 de diciembre de 2003, hizo su prioridad la aprobación del nuevo Estatuto. No era necesario. Nadie lo había pedido. Pero era el precio que el nuevo socialismo de Zapatero tenía que pagar a cambio de asegurar su perpetuación en el poder. Se dijo entonces, y se dice ahora, que no era eso, que el objetivo era cerrar de una vez por todas el encaje del nacionalismo catalán en el Estado español. Pero si tal afirmación es cierta, no puede menos que llamar la atención el absoluto rechazo que el mismo Zapatero expresó ante la iniciativa similar del presidente vasco, Juan José Ibarretxe, cuyo proyecto de Estatuto fue desacreditado por las Cortes con total contundencia por el presidente del Gobierno apelando a los mismos principios constitucionales que luego renunciaría a defender frente al proyecto catalán: «La relación del País Vasco con el resto de España —dijo entonces— la decidirán todos los vascos, no la mitad, y todos los españoles». Pero lo cierto es que el Estatuto catalán, al contrario que el vasco, sí salió adelante; fue apoyado por el Parlament, y, como era preceptivo en las reformas

estatutarias, remitido a las Cortes para su aprobación. El texto suscitaba dudas más que evidentes sobre su constitucionalidad. El preámbulo definía a Cataluña como una «nación», cuando la Constitución solo permite aplicar tal denominación a España; fundamentaba su autogobierno, además de en nuestra Carta Magna, en unos supuestos «derechos históricos del pueblo catalán», expresión que parecía conferir a dicho pueblo una soberanía compartida con la española que lanzaba un disparo directo a la línea de flotación del artículo 2 de la Constitución; blindaba el monopolio del catalán como lengua vehicular de la enseñanza, excluyendo por completo al castellano, lengua mayoritaria de los catalanes y de obligado conocimiento por todos los españoles, y, en fin, establecía un poder judicial independiente para Cataluña,

consagraba la bilateralidad en sus relaciones con el Estado y le concedía una Agencia Tributaria propia.

El texto, una vez aprobado, y tal como prevé el artículo 151 de la Constitución para las Comunidades Autónomas que habían accedido a la autonomía por la «vía rápida», fue ratificado en referéndum por los ciudadanos españoles con derecho a voto censados en Cataluña, aunque con una exigua participación, inferior en todo caso al 50 %, y un apoyo muy inferior al que había obtenido el Estatuto de 1979. El daño ya estaba hecho, y se trataba de un daño inconmensurable, aunque no fueron muchos entonces los que comprendieron lo que estaba ocurriendo. El Partido Popular, como era esperable dado el contenido del texto, recurrió el Estatuto catalán ante el Tribunal Constitucional y este, en su sentencia, que, por si fuera poco, se retrasó cuatro largos años, declaró inconstitucionales nada menos que catorce artículos y estableció la interpretación auténtica de otros veintisiete. El choque de legitimidades era forzoso y el argumento victimista, servido en bandeja a los nacionalistas catalanes. Una multitudinaria manifestación recorrió las calles de Barcelona bajo el lema, contrario a la Constitución, «Som una nació. Nosaltres decidim» (Somos una nación. Nosotros decidimos). Jordi Pujol, que pasaba hasta entonces por moderado, aunque nunca lo había sido en realidad, declaró: «Tras la sentencia, ya no encuentro razones para no ir sin más tardanza hacia la independencia». Incluso Miquel Roca, uno de los padres de la Constitución, afirmó apenado que el fallo del Tribunal Constitucional suponía el final del espíritu de entendimiento inaugurado en 1978. Zapatero había dinamitado la Transición.

Ya hemos visto que eso era precisamente lo que pretendía. Para aquel presidente irresponsable que jugaba a aprendiz de brujo con unas fuerzas que, ignorante como era de la historia de su país, desconocía por completo, el pacto de 1978 no era legítimo porque se había sellado bajo la presión de los militares. No habría, pues, una verdadera democracia en España mientras el régimen no reconociera su deuda y reivindicara el origen de su legitimidad en la Segunda República. Se trataba de un completo dislate. La República que tanto apreciaba no había sido

nunca otra cosa que una democracia imperfecta gobernada por políticos que, casi sin excepción, carecían de fe alguna en el Estado de derecho y ni siquiera comprendían sus implicaciones en la práctica política; «una democracia sin demócratas», como ha recordado recientemente Inger Enkvist. En cuanto a la Transición, tampoco había sido en modo alguno un pacto de olvido, sino de reconciliación, sellado gracias las cesiones de todos. Pero esto no era lo peor. Lo peor era que para Zapatero, como para los socialistas y los republicanos de izquierda de los años treinta, la verdadera democracia pasaba por excluir a la derecha de toda posibilidad de gobernar, aunque ello le exigiera pactar con aquellos que no tenían otro objetivo, ahora de forma explícita, que la disolución de la nación española y la voladura del Estado de derecho.

Así, resuelta la cuestión del nuevo *Estatut*, y de acuerdo con lo previsto en el infame Pacto del Tinell, era necesario trabajar también en favor de esa exclusión. La promulgación, en diciembre de 2007, de la Ley de la Memoria Histórica suponía la primera iniciativa de un proceso que no ha hecho sino intensificarse desde entonces, a la par que se apretaba cada vez más la alianza entre la izquierda y los nacionalismos periféricos. La grave crisis económica iniciada en 2008 actuó como catalizador. Al acrecentar el descontento de la población, proporcionó nueva munición y un caldo de cultivo más favorable a sus más cualificados representantes en los últimos años, primero Podemos y después Sumar, cuya alianza resultaba imprescindible para el PSOE si deseaba, como todo partido lo hace, pues está en su naturaleza, mantenerse en el poder. El efecto de los nuevos aliados del PSOE, aún más sensibles que él a las aspiraciones de los nacionalismos periféricos y mucho más ignorantes de los méritos de la Transición, es ya manifiesto. La diferencia no es solo de grado sino de fondo, pues la intención implícita, pero no por ello menos evidente, de la nueva Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, versión corregida y aumentada de su predecesora, no es tan solo la de minar la legitimidad democrática de la derecha, sino de destruir las bases mismas del régimen para sustituirlo por una República de perfiles difusos, pero en la que, por lo que parece, un peculiar federalismo disimétrico y el derecho de autodeterminación, tan caros a los nacionalistas catalanes y vascos, se convertirían en fundamentos del sistema político.

Ya no se trata de desenterrar los cadáveres de las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo, ni de cambiar nombres de calles o derribar monumentos. La nueva ley trata de imponer sin ambages —algo impensable en una democracia— una versión oficial de la historia reciente que idealiza la II República y convierte en una suerte de delincuente ideológico a quien la cuestiona o, simplemente y con toda razón, desea matizarla, sin justificar por ello el franquismo. Y se dota para ello de una Comisión, una suerte de Ministerio de la Verdad, dueña de la prerrogativa, cuando menos preocupante, de expedir patentes de limpieza democrática, un fiscal especial para perseguir a los discrepantes y un catálogo de sanciones para castigar su osadía «reaccionaria». Como en la ficción orwelliana, el pasado ha empezado a convertirse en arma arrojadiza contra todos aquellos que se opongan a los designios de la nueva izquierda sectaria. Pero es necesario decir las cosas con claridad, saber de qué

hablamos cuando hablamos de Memoria Histórica, una expresión cuando menos paradójica que confunde intencionadamente la memoria, individual y, por ende, subjetiva y cambiante, con la historia, un discurso crítico sobre el pasado que persigue la reconstrucción de los acontecimientos pretéritos a partir de técnicas contrastadas de análisis documental. La historia, como sostiene Enzo Traverso (2011), nace de la memoria, pero busca separar, distinguir entre esta y el pasado y pensar al último como «un pasado en sí». Esto no quiere decir que la memoria no sea parte de su campo de investigación, pero bajo parámetros o reglas propias del oficio de historiador: construir una distancia crítica con una sensibilidad ética. La memoria, aunque quizá cabría decir mejor las memorias, constituye una fuente imprescindible de la historia, pero siempre que se asuma su subjetividad y la necesidad de contrastarla. Como señaló Pierre Nora, uno de los pioneros en el uso de la expresión, memoria e historia funcionan en registros totalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia nace de las memorias de individuos y grupos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. La memoria es afectiva, emotiva, irracional, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a la manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos periodos y de sufrir bruscos despertares. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros, a partir de los cuales ya sea entrecruzados o comparados, el historiador trata de reconstituir lo que pudo pasar y, sobre todo, integrar esos hechos en un conjunto explicativo. La historia permanece; la memoria va demasiado rápido. La historia reúne; la memoria divide. Se trata de dos formas complementarias de relacionarnos con el pasado, pero con diferencias tales que excluyen de raíz la unión de ambos conceptos. Pero de dividir, y de excluir, es de lo que se trata. ■

LUIS E. ÍNIGO FERNÁNDEZ



Sentido del humor

y resiliencia en el teatro de la Historia

La vida, como la historia, está marcada por circunstancias bellas y por situaciones difíciles. No es de extrañar que el discurrir histórico refleje un paralelismo con los acontecimientos, pues todo el humano es, en cierto modo, histórico y hacer Historia es, de alguna forma, practicar una antropología del tiempo. Los seres humanos, durante nuestro recorrido vital, experimentamos alegrías y nos enfrentamos a distintos obstáculos y contratiempos. Del mismo modo, a lo largo de las décadas, las distintas generaciones y civilizaciones se han encontrado con momentos de esplendor y fases de desafío. No cabe duda de que en los instantes de regocijo y felicidad, el sentido del humor y la risa suelen estar presentes. Por otro lado, parece que, en aquellos periodos desdichados, tiendan a desaparecer por completo. Sin embargo, ¿podría el humor ser también un aliado en tiempos complicados?

Resiliencia ante adversidades individuales y sociales

Pese a la imposibilidad de prever, controlar o eliminar totalmente las dificultades de la existencia, los seres humanos tenemos la libertad para decidir cómo hacerles frente. Por consiguiente, en épocas de crisis, tanto individuos como sociedades necesitamos recursos que nos ayuden a afrontar, superar e incluso utilizar como un trampolín para obtener un crecimiento personal, las situaciones adversas. Dicho de otro modo, precisamos de herramientas que contribuyan al desarrollo de nuestra resiliencia.

El término resiliencia proviene de la física de los materiales, campo en el que hace referencia a la capacidad de un material para volver a su forma original sin romperse tras haber sido sometido a una presión externa. En el ámbito de la Psicología Positiva empezó a introducirse el concepto en la segunda mitad del siglo XX. No obstante, todavía no existe un consenso respecto a su definición. En estas líneas, entendemos la resiliencia como un proceso dinámico -Individual o grupal- mediante el que, tras recibir un golpe, se resiste y se ponen en marcha estrategias y factores internos y externos para transformar el sufrimiento en nuevos aprendizajes que impulsen la reconstrucción y el crecimiento positivo. De esta forma, consideramos que la resiliencia puede promoverse y desarrollarse. Una forma de hacerlo es mediante el fomento de los pilares de resiliencia. Un pilar de resiliencia es aquella característica, competencia o fortaleza que ayuda a que una persona sea capaz de interpretar y utilizar la adversidad

como una oportunidad de crecimiento. Desde esta óptica, opinamos que el sentido del humor puede ser un pilar resiliente, una herramienta que, por sus componentes cognitivos y emocionales, contribuya a enfrentarse mejor a los retos vitales.

El sentido del humor: estrategia de afrontamiento

El sentido del humor es un constructo complejo y multidimensional que puede ser definido desde distintos puntos de vista. Bajo nuestro prisma, el sentido del humor es una de las principales fortalezas del carácter, un mecanismo de defensa y una estrategia de adaptación positiva. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que no todos los tipos de humor son favorables y, por lo tanto, no todos contribuyen al fomento de la resiliencia. Principalmente, podemos distinguir dos tipos de humor: el humor positivo y el

humor negativo. El humor positivo es un humor afiliativo o autoafirmativo que se vincula con emociones positivas y risas inofensivas. Un humor de afiliación incrementa la cohesión y mejora las relaciones interpersonales, y un humor de autoafirmación predispone a una visión positiva y humorística de la vida y a un mejor afrontamiento de los problemas. En el lado contrario, un humor agresivo, destructivo o autodespreciativo basado en el sarcasmo, la ironía o la burla se relaciona con emociones negativas y con la crítica o el menosprecio hiriente con uno mismo o con los demás. Por ende, un humor agresivo que se base en el sarcasmo o la denigración de las personas, aunque sea cómico, no conducirá a la resiliencia. La Historia también nos brinda ejemplos en los que el alarde humorístico se produjo para menoscabo de la moral colectiva y de la capacidad de resiliencia. Así sucedió



Salvador Viniegra. "Promulgación de la Constitución de 1812". (Obra realizada entre 1910 y 1912).



tras desastre de Annual. Se dijo entonces que, cuando se le comunicó a Alfonso XIII la suma que Add-el-Krim pedía por la liberación de los soldados españoles capturados, el monarca se mostró sorprendido por lo cara que estaba la carne de gallina. Sin negarle el ingenio, cabe señalar que esta chanza es ejemplo de un humor que no fortalece, sino que, al contrario, debilita los recursos resilientes del individuo y la colectividad.

Mecanismos humorísticos para el fomento de la resiliencia

En las situaciones límite suelen aflorar verdades sobre lo humano que permanecían inadvertidas en estado de latencia. La Historia, como teatro de lo humano, es escenario frecuente de esta clase de reacciones. Por ejemplo, los relatos de supervivientes de tragedias constatan que el sentido del humor es un mecanismo de defensa de gran utilidad. A continuación, describimos algunas de las funciones del humor para lidiar con retos vinculados a personas y hechos históricos.

En primer lugar, ante pensamientos o sentimientos desagradables o angustiantes, el sentido del humor puede ser una estrategia de distracción. Así, su uso posibilita la rotura de un ciclo negativo de preocupación para que, aunque sea durante un breve periodo de tiempo, se olvide la inquietud y la atención se dirija hacia aspectos y emociones más positivas. Este mecanismo de evasión está estrechamente conectado con el poder del sentido del humor para ofrecer una reinterpretación positiva del escenario y fomentar una disposición más optimista. El humor tiene una conexión con el estado de ánimo. Al favorecer la aparición y el incremento de emociones positivas, su empleo suele promover un estado de ánimo más positivo que impulsa una visión más favorable de la vida. El testimonio de los españoles republicanos que, cautivos de la Alemania del Tercer Reich, afrontaron la penosa tarea de construir el 'Muro Atlántico', refieren el hecho de que, como españoles, nunca dejaron de desplegar ese humor conectado con la más pura tradición de Lope de Vega o de Quevedo a través de una especie de hilo invisible. "El que esté escribiendo sus memorias, que ponga aquí capítulo último", cuentan que se dijo entre los trabajadores forzados al llegar a las temibles Islas del Canal. Y estos mismos testimonios también dan cuenta de la dificultad de identificar los nombres de las personas implicadas, por la persistencia de los españoles en el uso de sus moteles (el Moreno, el Chato, el

Bigotes). No deja de ser una muestra de un humor que persiste y distrae.

La estrategia de reírnos de aquello que nos genera intranquilidad se relaciona con la teoría de la superioridad del humor. Desde este punto de vista, nuestra sensación de autoconfianza, dominio y control incrementa cuando hacemos humor de aquello que nos amenaza. Cuando nos reímos de algo o alguien, lo hacemos inferior y nos volvemos superiores. Así, especialmente en aquellas circunstancias que nos oprimen y no podemos cambiar, aumenta nuestra sensación de dominio y superioridad y, de esta forma, disminuyen nuestros sentimientos de indefensión y mejora nuestra disposición para poder hacerles frente. No obstante, debe tenerse en cuenta que este uso del humor no tiene que significar una negación de una realidad inalterable, sino que se vincula con la aceptación necesaria para posibilitar el inicio de un proceso resiliente. Poco podía hacer el pueblo gaditano para evitar los estragos del asedio napoleónico, en aquellos momentos en que España estaba en trance de constituirse como nación soberana, precisamente en la 'Tacita de Plata'. Pero sí estaba a su alcance comportarse como lo que siempre fue, un pueblo socarrón y desenfadado, y así alimentar la sensación de control sobre la situación, de que pese a todo, la guerra no les sobrepasaba completamente. Recuérdese el bombardeo al que fue sometido Cádiz por la artillería del ejército napoleónico en 1811. De aquellos acontecimientos históricos nació un tanguillo que se difundía con total desenfado, y que contaba con el siguiente estribillo: "*Con las bombas que tiran / los fanfarrones, / se hacen las gaditanas / tirabuzones*". (De las bombas de cañón sin explotar se sacaban las barritas de plomo que se empleaban por las mujeres gaditanas para sujetarse el cabello, peinado con ensortijados tirabuzones). La película española "Lola, la Piconera", de 1951, popularizó aún más esta melodía (con música de Quintero, León y Quiroga), interpretada por Juanita Reina.

Una reacción humorística ante circunstancias desfavorables posibilita un distanciamiento de ellas. Esta desvinculación propicia el descubrimiento de un lado incongruente, ridículo y más ameno de la situación que permita una redefinición cognitiva. Las teorías de la incongruencia, centradas en los aspectos perceptivos y cognitivos del humor, exponen que el humor surge en el momento en el que se advierte una incongruencia, es decir, una activación simultánea de dos marcos de referencia distintos que convergen de modo

sorprendente. De esta manera, el sentido del humor respalda la búsqueda de un aspecto positivo de apoyo que modifique el enfoque. Por este motivo, el sentido del humor se relaciona con la estimulación de la creatividad y el pensamiento divergente, con la mejora de la toma de decisiones y la optimización de la resolución de problemas. El sentido del humor como cambio de perspectiva frente a una realidad no halagüeña jugó un importante papel en la España de posguerra, durante la que irrumpió la conocida como 'generación del Humor Nuevo', también llamada 'Otra generación del 27'. Figuras como Miguel Mihura, Ramón Gómez de la Serna, Enrique Jardiel Poncela o Wenceslao Fernández Flórez fueron capaces de hacer humor del absurdo a partir de audaces formulaciones lingüísticas. A otra escala, el propio Miguel Gila encarna ese sentido del humor que ayuda generacionalmente a reinterpretar una situación traumática. Gila, que como prisionero de guerra se vio ante un pelotón de fusilamiento ("me salvé porque dispararon mal"), realizó un sinfín de números cómicos basados en ridiculizar situaciones bélicas y poner en evidencia el sinsentido de la guerra. Cosechó un gran éxito en una España que buscaba superar el trauma fratricida.

Asimismo, el sentido del humor está vinculado al pensamiento positivo. La interpretación y evaluación de una adversidad que una persona realiza influye en su modo de intervenir y responder ante ella. Si esta valoración es optimista, suele caracterizarse el suceso negativo como transitorio, puntual y debido a múltiples causas, no únicamente a su responsabilidad. En consecuencia, este estilo explicativo se relaciona con el pensamiento positivo, que ayuda a buscar el lado bueno de las crisis. El pensamiento positivo repercute en la autoconfianza y la autoestima que, a su vez, impactan en la motivación, la esperanza y la gratitud. Por este motivo, es fundamental potenciar una reinterpretación positiva que ayude a reducir el malestar y a encontrar oportunidades de crecimiento. La experiencia humorística, al asociarse a emociones y estados de ánimo positivos, es probable que ayude a orientarnos hacia enfoques positivos de la realidad.

El sentido del humor también juega un importante papel en la liberación de la tensión emocional. Este mecanismo se relaciona con la teoría de la descarga o el alivio de la tensión. A través de la hilaridad y la risa, mejora la gestión del estrés y la regulación emocional. Al favorecer la generación de emociones positivas, el sentido del humor facilita la desdramatización y, de



Jacques-Louis David: "Leónidas en las Termópilas". (1814). Museo de Louvre, París.

esta manera, el florecimiento de un proceso resiliente. De este espíritu de desdramatización parece participar una de las décimas de "A la guerra de África", escrita por Juan Eugenio de Hartzenbusch, y que empieza con los siguientes versos octosílabos: "Vinieron los sarracenos / y nos molieron a palos, / que Dios ayuda a los malos / cuando son más que los buenos"; unos versos que remiten al contexto histórico de la Reconquista, y que nos indican [...] la forma en la que el humor popular reconduce a dimensiones más asequibles los épicos ideales de la Reconquista. De alguna manera, el sensato realismo de este afrontamiento humorístico da la medida real de un fenómeno, el de la recuperación de tierras al dominio musulmán, que se explica mejor en la más modesta lógica de la repoblación que en el relato de una confrontación militar permanente.

Un pilar de resiliencia vinculado al sentido del humor es el de la búsqueda de sentido o los motivos para luchar. Es conocida la referencia del psiquiatra austríaco Viktor Frankl a cómo el humor puede presentarse incluso en medio de las más grandes penalidades. En la obra *El hombre en busca de sentido* narra sus dolorosas vivencias en cuatro campos de concentración nazis. Según el psiquiatra, el sentido del humor ayudaba a los prisioneros a dejar en el olvido la situación que vivían y, de este modo, se convirtió en uno de los recursos empleados para superar sus dificultades y mantener la fe en un futuro mejor. Según escribe, él mismo animaba a sus compañeros a cultivar el sentido del humor y a gastar bromas sobre su situación para hacerla más llevadera. Además, después de sobrevivir a campos de concentración nazis, Frankl expresó que la capacidad para encontrar un propósito de vida es una fuerza fundamental para la supervivencia. Una vida con sentido posibilita que no se pierda la esperanza en circunstancias difíciles y que tengamos una brújula a la que aferrarnos para poder perseverar. De este modo, el contar con metas claras puede ser un mo-

tor de ilusión y esperanza. La motivación y el entusiasmo son imprescindibles para enfrentarse a desafíos. En este contexto, consideramos que el sentido del humor puede ayudar a no perder la esperanza, a recuperar la confianza en la vida y a incrementar la motivación intrínseca, tanto individual como colectiva, necesaria para perseverar cuando las cosas vayan mal. Bajo este enfoque, el sentido del humor, como generador de emociones positivas, facilita el compromiso con las metas y logros que se deseen alcanzar. Además, estimula la innovación, creatividad y flexibilidad necesaria para la superación de obstáculos. Por este motivo, las personas con buen sentido del humor, probablemente debido a su tendencia a tener una visión positiva y esperanzada de la vida, tienden a ser más propensas a abordar y resolver eficazmente sus problemas. Los testimonios sobre los prolegómenos de la batalla de las Termópilas proporcionan dos buenos ejemplos de un humor que estimula el pensamiento positivo frente a la adversidad y espolea la reserva moral de la que brotan los motivos para luchar. Cuando el heraldo del rey Jerjes trata de persuadir a los griegos de la conveniencia de que entreguen las armas, dada la incontestable superioridad numérica de los persas, el rey Leónidas replica con el mítico "ven y tómalas". Un humor lacónico que desprende e infunde confianza, solo superado por la respuesta del mismo Leónidas ante la amenaza de una salva de flechas persas tan nutrida que tapanía la luz del sol. "Tanto mejor, así peharemos a la sombra", cuentan que observó el caudillo espartano.

En conclusión, estimamos que el sentido del humor, al integrar aspectos cognitivos, emocionales, físicos/conductuales y relacionales, tiene un impacto en pensamientos y emociones. Tanto a nivel individual como a nivel social, puede ser un arma de fomento de la resiliencia que ayude a reducir emociones negativas y a aumentar emociones positivas, reinterpretar la realidad desde un punto de vista más amable, favorecer la

aceptación, la creatividad y la adaptación al cambio y mantener la confianza, la motivación y la esperanza en un futuro mejor. En la medida en que observamos la forma en que acontecimientos históricos han desencadenado reacciones que responden a este modelo resiliente podremos seguir confiando en que la Historia sea el relato de cómo mejoramos individual y colectivamente.

Juan Pablo Sanz-García
y **Andrea de Carlos-Buján**
Universitat Abat Oliba CEU

Bibliografía

- Dixon, N.F. (1980). Humor: A cognitive alternative to stress. En C. D. Spielberger e I. G. Sarason (Eds.), *Anxiety and Stress*, Vol. 7 (pp. 281-289). Hemisphere.
- Fernández Solís, J. D. y García Cerrada, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Editorial Desclee de Brouwer.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial.
- Francia, A. y Fernández, J. D. (2009). *Educación con humor*. Ediciones Aljibe.
- Frankl, V.E. (1999). *El hombre en busca de sentido*. Editorial Herder.
- García Larrauri, B. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Ediciones Pirámide.
- Jáuregui, E. (2007). *El sentido del humor. Manual de instrucciones*. RBA Libros.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. URANO.
- Martin, R. A. (2008). *La Psicología del Humor. Un enfoque integrador*. Orión Ediciones.
- McGhee, P. E. (2010). *Humor. The Lighter Path to Resilience and Health*. AuthorHouse.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Espasa Libros.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Seligman, M. E. P. (2015). *Aprenda optimismo. Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Debolsillo.
- Shultz, T. R. (1976). A cognitive-developmental analysis of humour. En A. J. Chapman y H. C. Foot (Eds.), *Humor and laughter: Theory, research, and applications* (pp.11-36). John Wiley & Sons.
- Vanistendael, S. (2004). Humor y resiliencia: la sonrisa que da la vida. En B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux y otros (Eds.), *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp.119-148). Editorial Gedisa.
- Ziv, A. y Diem, J. M. (1989). *El sentido del humor*. Ediciones Deusto.



Apuntes de Arte

RESTAURACIÓN Y CONSERVACIÓN DE LA OBRA DE ARTE

La ceremonia de reapertura de la Catedral de Nôtre Dame de Paris se celebraba unas horas antes de la entrada en máquinas de este encarte, dedicado precisamente a destacar la necesidad de actuar ante el paso del tiempo y las adversidades de todo tipo que amenazan nuestro patrimonio cultural. Nos adentramos con él en la poliédrica y compleja labor de preservar el patrimonio cultural de la Humanidad.

Esta ingente labor se iniciaba tímidamente ya en el siglo I, cuando Plinio el Viejo, en las páginas de su *Historia Natural*, nos aleccionaba sobre las técnicas del traslado de pinturas murales. Desde entonces, de un modo artesanal y guiados por el gusto o el capricho de los propietarios y mecenas, se intervino en las obras de arte para repararlas, reutilizarlas, acrecentar su valor, o adaptarlas a tiempos y gustos nuevos.

Hemos de esperar al descubrimiento de las ruinas de Pompeya y Herculano y al siglo XIX para que esta labor se concibiera como un trabajo que exigía una profesionalización y una preparación científica que estuviera vertebrada por un ideario de carácter universal. De ahí partieron las *Cartas de Restauero*, documentos valiosísimos que intentaron unificar los criterios para la restauración y conservación, apoyados ya en el siglo XX por Naciones Unidas –la Unesco– y por organismos como el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios –ICOMOS– creado en 1965. Los grandes pasos se dieron por la Carta de Viena en 1905, Atenas en 1931, Roma en ese mismo año, Venecia en 1964, Roma en 1972 o Cracovia en 2000.

Todo este trabajo ha venido a ratificar la importancia de la restauración y conservación de nuestro patrimonio por ser espejo de nuestro mundo y herramienta esencial para su conocimiento. También, ha puesto de relieve diferentes posturas, a veces contradictorias e irreconciliables, que han sido y siguen siendo tema de acaloradas polémicas, como la que ha generado la magnífica catedral parisina felizmente recuperada.

María Victoria Chico, CDL/UCM, coordinadora.

Conservación y restauración del Patrimonio Artístico

Conceptos, criterios y debates.

Desde hace ya algún tiempo, en parte gracias al auge de las redes sociales, nos hemos acostumbrado a que ciertas actuaciones sobre el patrimonio artístico salten a la primera plana y llamen nuestra atención por su dramático resultado. Seguramente a muchos de ustedes les haya venido a la mente el caso del *Ecce Homo* de Borja, si bien este no es más que uno de los múltiples casos de mala práctica que obedecen a la falta de control sobre nuestros bienes artísticos, al intrusismo profesional y, lamentablemente, a la carencia de políticas educativas en materia de patrimonio cultural.

Lejos de improvisar, los profesionales involucrados en los procesos de conservación y restauración de las obras de arte se rigen por criterios firmemente asentados en la experimentación científica. Hasta llegar a algunos consensos –menos de los que podríamos pensar– se han necesitado años de discusiones teóricas y también de restauraciones, de aciertos, pero también con estrepitosos fracasos, algunos de ellos irresolubles. Por fortuna, el largo camino recorrido hasta alcanzar acuerdos básicos ha ido acompañado de reflexiones sobre la naturaleza y alcance del patrimonio cultural, auspiciadas en el seno de instituciones locales y supranacionales, fomentando la protección de edificios, objetos y costumbres que superan el obsoleto marco de la artísticidad, condición para la salvaguarda *sine qua non* hasta comienzos del siglo pasado.

Por todo lo expuesto, resulta extremadamente difícil sintetizar en unas pocas páginas la historia de la conservación y restauración de obras de arte, como no lo es tampoco explicar cómo estas dos tareas se llevan a cabo actualmente. Sin embargo, resulta urgente establecer los cauces adecuados para que la ciudadanía acceda sin dificultad a esta información, puesto que, no lo olvidemos, esta desempeña un papel clave en la observancia y denuncia de posibles atentados contra nuestro patrimonio.

Conceptos básicos

La adecuada gestión de nuestro patrimonio artístico pasa por el cumplimiento riguroso de una cadena de acciones que, comenzando por su estudio y concluyendo por su difusión, pase ineludiblemente por su protección. Conservar y restaurar son acciones complementarias, aunque antagónicas. En la actualidad, la restauración se contempla solo cuando las acciones de conservación preventiva no han frenado la degradación de la obra de arte. Conservar, por lo tanto, es mantener y transmitir el soporte material y, con

Francisco Moreno, Departamento H.^a del Arte, UCM.

ello, los valores culturales de la obra artística, para lo cual resulta imprescindible establecer los factores que puedan deteriorarla. En cambio, restaurar conlleva una serie de operaciones sobre ella con el objetivo de restablecer su unidad potencial. La conservación es una acción indirecta y la restauración es un protocolo de intervención directa, y en ambos casos deben ser desarrolladas por profesionales cualificados y con formación específica.

Entre los factores para tener en cuenta a la hora de afrontar la conservación/restauración de una obra de arte está su doble naturaleza como documento histórico y como objeto dotado de cualidades estéticas. Obviamente, cada obra poseerá unos valores documentales y estéticos diferentes al resto, pues estos dependen de las múltiples variables que atañen a su estudio aplicando enfoques propios de la disciplina de la Historia del Arte (cronología, autoría, materialidad, significado, etc.). En función de los resultados de este tipo de análisis es posible establecer cuáles han de ser las acciones encaminadas a la preservación de su carga histórica y de sus rasgos artísticos. Ahora bien, estos factores siempre estarán condicionados por la subjetividad vinculada a la mirada que sobre la obra vierte el investigador, sujeta por ello a variables como el gusto, la moda o, simplemente, el contexto social dominante. Como veremos a continuación, la tensión que suscita el indiscutible derecho de ambos valores a continuar estando representados en la obra de arte ha condicionado los criterios de conservación y restauración desde el siglo XIX.

Hacia la unificación de los criterios

No se puede hablar de la restauración como disciplina científica con una base teórica y empírica hasta el siglo XIX. Por eso mismo, las actuaciones dirigidas al mantenimiento de ciertas obras de arte o edificios desarrolladas hasta entonces deben analizarse bajo un prisma diferente. Al no existir todavía una conciencia de conservación aplicable a todo el patrimonio artístico, las razones

[Fig.1] Torso Belvedere.
Museos Vaticanos. Creative Commons. (Autor Yair Haklay).



por las que se decidía mantener un monumento u objeto mueble obedecían a prácticas coyunturales o gustos pasajeros. Un ejemplo de la falta de unidad lo encontramos en la tendencia a conservar ciertos edificios romanos durante el Renacimiento, que no afectó por igual a todo el paisaje monumental del pasado clásico, pues mientras algunos se mantenían para reivindicar la gloria de la herencia romana, otros eran utilizados como cantera para obtener material de construcción. Algo similar sucedía en el terreno de la escultura, donde se alternan labores de reintegración –véase el caso del Laocoonte– con la del mantenimiento del fragmento incólume, como sucedió con el torso Belvedere [Fig. 1].

Al no requerir de reflexión ni de posicionamiento previo, la restauración se entendía como tarea artesanal cuyo conocimiento se transmitía a través de la práctica en el taller. De hecho, era habitual que se desarrollara por los propios artistas. Desprovistos de su carga documental, los edificios y las obras de arte fueron objeto de potentes restituciones y repintes, especialmente tras la Contrarreforma católica, tal y como se desprende de las famosas cubriciones de los rotundos desnudos miguelangelescos del Juicio Final de la Capilla Sixtina.

Este panorama comenzó a variar con el advenimiento del movimiento ilustrado que cambiará las bases políticas y culturales en el mundo occidental. Ya con la fundación de las Academias, pero sobre todo tras la extensión del pensamiento liberal por buena parte de Europa a fines del XVIII y comienzos del XIX, surgió una nueva conciencia histórica que sirvió de base para la construcción de las identidades nacionales. Se trató de un proceso de enorme interés, en el que los monumentos y obras de arte, hasta entonces en manos de las élites que los conservaron por su belleza y contenido moralizante, pasaron de ser atacados por su vinculación con los poderes del Antiguo Régimen a ser protegidos como testimonios útiles para la configuración de un pasado común con el que sustentar la identidad de la nación.

Los descubrimientos de Pompeya y Herculano abrieron una ventana por la que apreciar de primera mano el valor arqueológico de la cultura clásica, ahora sin las distorsiones provocadas por la lectura interesada del humanismo y de la iglesia romana. Estos restos, considerados por Winckelmann como el relato material complementario a los testimonios escritos de la antigüedad, alcanzaron por aquel entonces el derecho propio a ser considerados “monumentos históricos”. Este cambio se aprecia perfectamente en el cese de las reintegraciones de las esculturas griegas y romanas, por considerarlo un ataque a su autenticidad como documentos históricos, una nueva tendencia puesta ya en marcha en la exposición de los mármoles del Partenón. La parte negativa de esta revalorización del carácter



[Fig.2] Fachada de la catedral de Pamplona. Creative Commons. (Autor Kent Wang).

histórico de los monumentos fue su restricción a aquellos pertenecientes al mundo clásico, y no afectó por igual a los de otras etapas como la Edad Media. Solamente así se pueden comprender actuaciones como la destrucción de la fachada románica de la catedral de Pamplona por Ventura Rodríguez [Fig. 2].

La necesidad de cohesionar la nación mediante un relato común hizo que los gobiernos liberales del siglo XIX se preocuparan por mantener los monumentos históricos. Fue entonces cuando surgieron, originalmente en Francia y después en otros países de Europa, las primeras medidas de protección. Con el apoyo de la *Société Française d'Archéologie* se creó la figura del *Inspecteur général des Monuments Historiques* (el primero de ellos fue Prosper Mérimée) y, en 1837, la *Commission Nationale des Monuments Historiques*.

Igualmente al amparo de la reivindicación de la Historia se dieron los primeros pasos en la construcción de una Historia del Arte con carácter científico. Para ello fue preciso sumar al análisis de las fuentes escritas el de los objetos del pasado clasificados desde un positivismo taxonómico que, a la postre, permitió elaborar una secuencia histórica de estilos artísticos. No obstante, a pesar de que la ansiada convergencia entre estética e historia estaba cerca de conseguirse, las posturas encargadas de reivindicar dichos valores en las intervenciones de restauración estaban todavía lejos de alcanzar un equilibrio.

De hecho, la fórmula más aceptada a lo largo del siglo XIX –especialmente en el ámbito de la intervención en monumentos– fue la llamada “restauración en estilo”, y fue el francés Viollet-le-Duc su principal exponente. Aunque sobre el papel se reconocía el carácter histórico del edificio, su puesta en marcha suponía la práctica eliminación de aquellos añadidos que, bajo la óptica de los estilos artísticos, rompieran su unidad inicial, al tiempo que permitía integrar



[Fig.3] San Martín de Frómista. (Autor Francisco J. Moreno).

otros nuevos que pudieran no haber existido jamás. Conspicuos seguidores de Viollet-le-Duc fueron algunos arquitectos españoles, entre ellos Demetrio de los Ríos, Elías Rogent o Vicente Lampérez, quienes pusieron en marcha las teorías racionalistas en edificios como la catedral de León, Santa María de Ripoll o San Martín de Frómista [Fig. 3], entre otros muchos. Pese a los daños provocados en la identidad histórica de estos monumentos, conviene recordar que esta tendencia vino acompañada de una práctica total renovación de medios y herramientas aplicadas a la restauración arquitectónica. La alta cualificación de estos arquitectos supuso una mejora cualitativa de los instrumentos derivados de sus intervenciones, como el uso de planimetrías, la práctica de excavaciones arqueológicas y la incorporación de la fotografía en los procesos de intervención.

En la segunda mitad de siglo comenzaron a alzarse voces discrepantes. En Inglaterra, el crítico de arte y literato John Ruskin promovió una campaña con el apoyo de la *Royal Society of Antiquaries* de Londres para proteger los edificios de las restauraciones en estilo. Ruskin elaboró la doctrina de "autenticidad histórica" de todo objeto manufacturado, lo que exigía salvaguardar las huellas del paso del tiempo. Frente la repristinación propuso la conservación de los monumentos, resignándose a que acabasen convertidos en ruinas, posicionamiento poético propio de la corriente cultural romántica que, por sus dramáticas consecuencias, se tildó de "fatalista".

Pocos años más tarde, en Italia, nació una vía intermedia entre el repristino de cuño violletiano y la decadencia ruskiniana: la llamada restauración científica.

[Fig.4] Palacio el Partal. (Autor Francisco J. Moreno).



ca. En 1883, el arquitecto Camillo Boito elaboró una propuesta que partía del reconocimiento del edificio como documento histórico, lo que suponía, en la práctica, aceptar que su autenticidad era gravemente dañada con intervenciones que eliminaban o añadían elementos. Sin embargo, en contra del idealismo romántico del culto a la ruina, Boito considera válidas las intervenciones, eso sí, restringidas y en las que todo añadido –preferentemente estructural antes que ornamental– debía distinguirse con claridad de la fábrica preexistente. Una propuesta que sigue esta misma línea conservacionista, con ligeros matices, fue la elaborada por el historiador del arte Alois Riegl desde su puesto como presidente de la *Comisión Central Imperial y Real de Monumentos Históricos y Artísticos* de Austria. Esta línea teórica fue posteriormente publicada con el sugerente título *El culto moderno a los monumentos*.

Los postulados de Boito, reforzados por Gustavo Giovannoni, se aceptaron de forma unánime por los arquitectos congregados en la reunión de Atenas de 1931 bajo el paraguas de la *Sociedad de Naciones* donde, por cierto, la misión española estuvo encabezada por Leopoldo Torres Balbás, desde 1923 arquitecto conservador de La Alhambra y responsable de una de las intervenciones más radicalmente científicas en el Palacio del Partal [Fig. 4].

En cierto modo, con las lógicas adaptaciones, los criterios de la restauración científica basados en el respeto de los valores históricos de las obras de arte se adaptaron también en el ámbito de la pintura y de la escultura, si bien es preciso distinguir entre las políticas desarrolladas por las instituciones museísticas y las de los coleccionistas privados, todavía tendientes a limpiezas y a reintegraciones desmesuradas.



Si el siglo XIX puede considerarse como el de la consolidación de edificios y objetos artísticos como documentos históricos, los trágicos acontecimientos acaecidos en el XX van a ser claves para la reconfiguración de esta postura. La destrucción de monumentos, especialmente intensa durante la segunda guerra mundial, provocó que los restauradores tuvieran que enfrentarse al dilema de conservar las ruinas –obedeciendo a lo explicitado en la carta de Atenas– o proceder a su reconstrucción y contribuir con ello a perpetuar el trauma sufrido. Fue en una Italia fuertemente golpeada por los bombardeos donde un grupo de teóricos del arte alzaron su voz contra la indiscriminada conservación de las huellas del tiempo en los monumentos. Su principal reivindicación era que, ante todo, una obra de arte no es solo un documento, sino que ha de considerarse un objeto dotado de valores estéticos que lo distinguen del resto. Por eso mismo, frente a su restauración, resulta prioritario recuperar su unidad figurativa, que no será, como en la restauración estilística, estandarizada por formar parte de un estilo, sino individual y solo lograda tras un estudio profundo desde una perspectiva crítica sustentada en el rigor analítico. Esta es la razón por la que no hay que confundir esta “restauración crítica” con las fórmulas de Viollet-le-Duc, ya que no se trata de reпрistinar, sino de evaluar críticamente cómo se ha de actuar frente a una obra determinada y proceder a recomponer su unidad estética solo si es posible mantener dicha cualidad. Una figura esencial en la formulación de esta vía fue Cesare Brandi, director del *Istituto Centrale del Restauro* en Roma, aunque sus postulados se defendieron fuera de Italia por historiadores del arte de la talla de Paul Philippot, uno de los fundadores del ICCROM, y de Paul Coremans, comisionado por la UNESCO para asesorar, entre otros, a los profesionales de la restauración en España en los años 60 del siglo pasado.

En este nuevo panorama emergió como necesidad insoslayable la convergencia profesional y la interdisciplinariedad, puesto que, al no haber un criterio que funcione como *Deus ex machina* es preciso contar con la información, la experiencia y los avales que proporcionan científicos de diferentes disciplinas guiados por restauradores e historiadores. En líneas generales, los avances principales señalan la necesidad de las limpiezas moderadas que respeten las pátinas. Del mismo modo, se prohíbe la reintegración de elementos sin evidencia de su preexistencia, así como la eliminación de añadidos, que solo se llevará a cabo si con ello se recuperan los valores estéticos perdidos. Las lagunas o pérdida de materiales deben rellenarse, caso de que así se decida, con materiales y formas identificables y, ante todo, reversibles. Este compromiso del mantenimiento del equilibrio entre calidad artística e histórica parece alcanzar un consenso que, como veremos, es solo aparente.

Debates

En la actualidad no existe un criterio único ni tan siquiera en la definición de restauración, ni mucho menos en su práctica, puesto que la implantación de la restauración crítica no conlleva la desaparición efectiva de los planteamientos de la restauración científica. No consensuar criterios no es

necesariamente algo negativo, puesto que esto obedece a factores de distinta naturaleza, muchos de ellos en relación con el carácter polisémico de la obra de arte. Así, por ejemplo, la adopción de una determinada fórmula estará ligada a la diferente funcionalidad y materialidad de los objetos para intervenir –especialmente visible en el ámbito de la arquitectura y en el arte contemporáneo–. Otro aspecto para evaluar es la procedencia del objeto, ya que no es lo mismo su pertenencia a colecciones privadas (donde se tiende, por desgracia, a intervenciones que camuflen el paso del tiempo) o a colecciones en museos públicos. Un factor determinante que explica la variabilidad de los procedimientos es el imparable –y desigual– avance de las técnicas e instrumentos en los laboratorios de restauración, algo que, por otro lado, está contribuyendo a la simplificación de la restauración en un procedimiento científico que, en el peor de los casos, restringe la participación de los historiadores. Por último, tampoco hay que desdeñar un factor externo muy desequilibrante, como es el de la irrupción de empresas interesadas en patrocinar intervenciones sobre obras de arte universalmente conocidas como fórmula propagandística.

En la práctica, estas discusiones atañen a problemas concretos, que deben enfrentarse al margen de dogmatismos y siempre con espíritu crítico. Las limpiezas no deben ser excesivas, aun cuando las que trascienden a la opinión pública están ligadas a patrocinadores privados y contribuyen a desvirtuar la percepción del espectador sobre obras naturalmente envejecidas. Los añadidos suelen respetarse, salvo que estos no alteren ni el valor estético ni la estructura de la obra y, para rellenar lagunas, se han desarrollado técnicas sumamente precisas que, en la distancia, apenas son perceptibles (véase el uso del *rigatino* y el *tratteggio* en pintura). Por todo ello, hoy es defendible la reintegración de las partes perdidas tras el ataque a la Piedad de Miguel Ángel, pero no lo sería intentar completar, por ejemplo, la Venus de Milo. Un ejemplo de juicio crítico es la decisión de recomponer aquellas imágenes cuya devoción sea incompatible con un estado fragmentado.

Aunque pueda parecer extraño, ni tan siquiera existe unanimidad en la aplicación sistemática de la conservación preventiva, pues hay quien considera que este posicionamiento ultraconservador favorece la aplicación de la restauración científica que, como hemos visto, prioriza el mantenimiento de los rasgos históricos de la obra y subyuga su valor estético.

Afortunadamente, sí hay acuerdo en aspectos básicos, y el principal de ellos es la consideración de la conservación y de la restauración como una disciplina independiente que requiere de formación específica y de una alta cualificación. Intervenir sobre una obra de arte no es terreno para la improvisación o el diletantismo. Ahora bien, para que este cuidado sea efectivo, las autoridades deben desarrollar programas que favorezcan el inventariado del patrimonio de acuerdo con diferentes niveles de protección, lo que entra de lleno en el ámbito de la gestión política de nuestros bienes, un terreno sometido a vaivenes y fluctuaciones que nada tienen que ver con la cultura. ■

¿Y si nos equivocamos?

Reflexiones en torno a la des-restauración y la re-restauración

Félix Díaz Moreno, Departamento H.^a del Arte, UCM.

Desde hace unos años, resulta habitual encontrar en los medios de comunicación noticias relacionadas con la presentación de intervenciones sobre importantes obras de arte, en las cuales el paso del tiempo y, en ocasiones, la conjunción de nocivos fenómenos naturales o acciones humanas habían acabado por diluir la primigenia imagen o estructura que establecieron sus artistas. La fascinación que generan sus resultados al vislumbrar los cambios entre su antes y después suele cautivar la imaginación de quienes asisten atónitos a los logros obtenidos tras los diferentes procesos de restauración, si bien tales actuaciones no siempre convencen a todos por igual. Del mismo modo, y en este caso acrecentado por la potencia mediática de las redes sociales, viene siendo frecuente descubrir relatos que abundan en erróneas prácticas que más que restituir el valor artístico de los objetos, han arruinado no solo la esencia de la idea de aquellos que lo crearon, sino que han anulado la interacción que se producía entre el espectador y la obra¹. Si bien en la mayor parte de los casos quienes perpetraron tales despropósitos eran entusiastas aficionados, a lo largo de la historia tenemos múltiples ejemplos de profesionales que, guiados por lo que en cada momento se pretendía como beneficioso, erraron en la elección de materiales, en la técnica utilizada o en el exceso de celo a la hora de restituir o eliminar partes sustanciales de la obra. Es en esta compleja casuística donde adquiere sentido nuestra pregunta inicial en cuanto a qué hacer en caso de equivocaciones² o de intervenciones fallidas y, sobre todo, quién o quiénes deben tomar las decisiones de actuación ante estas incorrecciones y con base a qué protocolo se debe proceder para replantear una vuelta al estado anterior.

Las bases teóricas, la metodología de trabajo y los estudios específicos sobre restauración no han hecho sino multiplicarse a lo largo del último siglo hasta la actualidad, y en ellos ha jugado un papel fundamental la propia práctica de la profesión que ha ido materializando y matizando novedades y cambios con respecto a los planteamientos iniciales. No obstante, algunas de las fórmulas propuestas que se estimaron iban a paliar daños y deterioros que desvirtuaban los originales, tanto a nivel estructural como de superficie, se demostraron, con el paso de los años y con los nuevos conocimientos sobre materiales, erróneas en sus criterios de intervención o en la propia ejecución. La controversia generada por algunos de sus resultados promovió una tendencia en Francia a partir de los años ochenta del siglo XX, donde se comenzaron a analizar de manera crítica las intervenciones que se habían efectuado a partir del siglo XIX en adelante, discutiendo sobre la posibilidad de revertir los efectos de una intervención previa quitando los añadidos o transformaciones que se hubieran verificado como contrarias al estado prístino de la obra o incluso perjudiciales para la misma. Sin embargo, similares ideas des-restauradoras o, para ser más exactos, desbarroquizadoras ya habían sido puestas en práctica durante el mismo siglo XIX. Así por ejemplo, en Roma, en 1833 fueron derribados los dos campaniles que Gian Lorenzo Bernini había construido sobre el Panteón; igual suerte corrió la fachada eliminada por Giovanni Battista Giovenale, entre 1894 y 1899, de la basílica de Santa Maria in Cosmedin construida sobre la original por Giuseppe Sardi en 1718, un templo conocido en la actualidad no tanto por

su "pureza" arquitectónica, sino por tener en su interior la conocida como "Bocca della Verità"... Ironías del destino. A buen seguro, estas intervenciones no se habrían producido bajo nuestros parámetros de conservación patrimonial al estimar su propio valor testimonial de otra época. Pero volviendo a los ochenta, ese fue el momento en el que se empezó a discutir sobre la des-restauración, tomando como punto de partida el encuentro auspiciado por la sección francesa

¹ Sin buscar la vertiente sensacionalista y teniendo en cuenta que estas actuaciones no son privativas de nuestro país, nos gustaría presentar solo a modo de muestra, casos como el encajado del hito megalítico de Arcos de la Frontera (Cádiz); el *san Jorge y el dragón*, obra datada a principios del XVI, ubicada en la iglesia de san Miguel de Estella (Navarra); las tallas de madera de los siglos XV-XVI en Rañadoiro (Asturias); o las desafortunadas restauraciones de los ángeles barrocos de la ermita del Mirón en Soria, todas ellas forman parte ya de la escandalosa cartografía de un sinsentido que, lejos de hacernos reflexionar sobre sus graves consecuencias, han servido como objeto de broma y parodia. Aunque, sin lugar a duda, la más "célebre" y mediática intervención en este sentido se produjo con el *Ecce Homo* de Borja (Zaragoza) cuya imagen dio la vuelta al mundo, convirtiéndose en un icono de la impericia, pero también en un meme de amplio recorrido.

² Hemos utilizado la acción verbal en plural "¿Y si nos equivocamos?", pues las intervenciones de restauración deben –o deberían– contar, con un equipo multidisciplinar en el que aunar los intereses y conocimientos técnicos con los suministrados por su contexto histórico y artístico, justo para evitar interpretaciones o reinterpretaciones que no se ajusten al momento, autor y características propias de su elaboración.



[Fig.1] Nôtre Dame de París. Incendio de la flecha y reconstrucción.

del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) celebrado en Toulouse en 1980³. A raíz de este concepto también comenzó a barajarse la posibilidad de restaurar elementos ya restaurados con antelación (re-restauración), al que se irían sumando nuevos conceptos.

Una de las obras más significativas y que puede servirnos como ejemplo de lo mencionado anteriormente es la iglesia de Saint Sernin de Toulouse en Francia, construcción en esencia de los siglos XI y XIII, que fue intervenida entre 1855-1877 por Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc (1814-1879)⁴ siguiendo postulados historicistas en boga durante la centuria, y basándose para ello en una restauración estilística. Este tipo de intervenciones que buscaban una imagen ideal del edificio ya generaron en su momento una fuerte controversia que no dejó de crecer hasta bien entrada la centuria siguiente y que, finalmente, aduciendo problemas estructurales originados por los materiales empleados, aconsejaron la demolición de los añadidos de Viollet-le-Duc, cometido que recayó en el arquitecto jefe de monumentos históricos Yves Boiret⁵ a partir de 1979.

Similares circunstancias, pero con un desenlace final muy diferente, a pesar de las adversas circunstancias, fue la producida cuando Viollet-le-Duc restauró/reinventó partes considerables de Nôtre-Dame de París⁶. Entre sus intervenciones destacó el levantamiento de la flecha que fue inaugurada en 1859. **[Fig.1]**.

Esta venía a sustituir a una anterior construida entre 1220 y 1230, y de la que apenas quedaban indicios. Sin embargo, y por casualidades del destino, su obra quedó reducida a cenizas en abril de 2019, tras un devastador incendio que también acabó con buena parte de las cubiertas. Su posible reconstrucción (a pesar de ser un ilusorio añadido del XIX) originó un nuevo debate que se solventó en julio de 2020, al decidirse edificarla nuevamente conforme a la destruida por el fuego, por considerarse que su valor documental y artístico se fundaba sobre un periodo particular de su construcción

digno de perpetuarse como una página más del monumento y símbolo de identidad. Como podemos comprobar, la evolución en los criterios de intervención basados en unos nuevos postulados resultan significativos, y oscilan entre la conservación (de un elemento inventado que acababa de desaparecer) y la destrucción (de unos elementos contruidos que seguían en pie).

El siglo XX trajo igualmente para el mundo de la restauración el uso de nuevos materiales que prometían ser la panacea de muchas de las problemáticas. El hormigón armado, el hierro y los plásticos, entre otros, recibieron óptimas valoraciones en un principio, si bien su uso fue diluyendo sus bondades conforme se demostró su incapacidad para solventar determinadas situaciones. Así ocurrió con el uso del hormigón armado cuyos beneficios fueron incluso elogiados en la Carta de Atenas de 1931, tras haber sido testado por Nikolaos Balanos y Anastasios Orlando en la Acrópolis griega. El hormigón armado ya venía utilizándose con anterioridad, y se tenían dos importantes referentes en la reconstrucción del campanile de la Basílica de san Marcos en Venecia (1902) y en la intervención de Arthur Evans en el palacio de Cnossos (entre 1901 y 1939), si bien en ambos casos servía como estructura que no se encontraba a la vista. Pero sería en Francia donde adquiriría una participación

³ Sería en esta conferencia cuando Michel Paret, Inspector General de Monumentos Históricos y presidente del Coloquio introdujo el debate sobre la "dérestauration". VV.AA. *Restaurer les restaurations*. Les Cahiers de la Sections Française de l'Icomos. Toulouse, 22-25 de abril de 1980. De igual forma: Pressouyre, Leon: "Restauration ou dérestauration, un débat d'actualité sur la conservation des monuments historiques", pp. 5-9. Otra importante aportación en esta misma dirección: Tollon, Francis. "Quelques questions sur la dé-restauration". Association des restaurateurs d'art et d'archéologie de formation universitaire, París, 1995, pp. 9-16. Según este autor, para decidir una intervención de restauración se debían tener en cuenta tres parámetros: el histórico, el estético y el técnico.

⁴ Sus propuestas estaban claramente establecidas: "Restaurar un edificio no significa mantenerlo, repararlo o rehacerlo, sino devolverlo a un estado completo [original] que tal vez nunca existió en una época determinada. [...] Es necesaria una discreción religiosa, una renuncia completa a toda idea personal, y en los problemas nuevos, cuando se deben añadir partes nuevas aunque no hayan existido nunca, es preciso situarse en el lugar del arquitecto primitivo y suponer qué cosa haría él si volviera al mundo y tuviera delante de sí el mismo problema". Viollet-le-Duc, E.: *Dictionnaire raisonné de l'Architecture française*. Du XIe au XVIe siècle. Ed. Morel. París 1858. pp.14-34.

⁵ Boiret, Yves: "Les problèmes de restauration à Saint Sernin de Toulouse (1969-1980), en *Restaurer le...*, op. cit., pp.3 4-44.

⁶ En las intervenciones de Nôtre Dame actuó conjuntamente con el arquitecto Jean-Baptiste-Antoine Lassus (1807-1857), mucho más respetuoso con el monumento. Tras su muerte en 1857, los trabajos de restauración recayeron exclusivamente en Viollet-le-Duc.

[Fig.2] Antes de la restauración: *Santa Catalina*, anónimo, s. XVI. Después: *Dama del Unicornio*. Rafael, c. 1505-6.



activa en la restauración, aunque con marcadas polémicas, como en la catedral de Nantes (1902) lo que originó que, a partir de entonces, se utilizara en obras ocultas, hasta que fue ganando adeptos según avanzaba el siglo. En una de las sesiones de trabajo, concretamente en la del 25 de octubre de 1931 en Atenas, el ingeniero civil encargado de los trabajos de restitución en la Acrópolis entre 1894 y 1941, N. Balanos, informó sobre los procesos de restauración que se habían llevado a cabo, entre los que destacaban los del Erecteion y los de los Propileos (1902-1909), así como los posteriores sobre el Partenón (entre 1923 y 1930). En estas intervenciones se había utilizado regularmente el hormigón armado y piezas de hierro. Además de las explicaciones, también pidió opinión sobre el uso de morteros de cemento y la utilización de metales. Aunque la respuesta fue satisfactoria, a pesar de alguna voz disonante, el empleo de nuevos materiales no pareció un inconveniente. Sin embargo, el tiempo se encargó de demostrar que la solución fue realmente perjudicial, ya que a la humedad se sumó la contaminación atmosférica que dilató y oxidó el hierro, fisurando y fragmentando la piedra. El proceso de des-restauración comenzó en 1986, no solo permutando las uniones de hierro por acero y titanio, sino introduciendo otras muchas mejoras, prohibiéndose el hormigón, así como las piedras artificiales, maltas, polímeros y resinas⁷. No obstante, estas desafortunadas experiencias no fueron privativas de países de nuestro entorno, sino que en España también se produjeron importantes procesos de des-restauraciones. Entre ellas, podemos citar algunas tan mediáticas como la efectuada entre 1930-1933 en la madrileña Torre de los Lujanes por Pedro Muguruza, donde pretendió revalorizar los revestimientos tradicionales, así como los materiales de época con base en dismantelar los postizos introducidos por Francisco Jareño en una restauración en estilo neogótico⁸. O la realizada en la cúpula a modo pabellón orientalizador del patio de los Leones de la Alhambra granadina, que se sustituyó por una a cuatro aguas por Leopoldo Torres Balbás en 1934.

Muchos otros casos podrían formar parte de este listado arquitectónico; sin embargo, creemos que los expuestos son tan significativos que revelan claramente las transformaciones que se efectuaron a raíz de los errores cometidos, o bien del análisis en el comportamiento de los materiales.

Pero igualmente en el mundo de la pintura y de la escultura surgieron casos similares que obligaron a readaptar criterios a partir de las experiencias que se habían producido desde el siglo XIX sobre diferentes soportes, con variadas técnicas y uso de materiales que, como comprobaremos, no siempre

resultaron ser los más idóneos e inocuos y que provocaron intensas polémicas y críticas que en algunos casos acabaron arruinando las carreras profesionales de alguno de sus protagonistas, al actuar sobre obras tan famosas que la sola duda de una ligera pérdida ocasionaba encendidos debates que se trasladaban al resto de la sociedad.

En el mundo de la pintura, las actuaciones más controvertidas siempre estuvieron asociadas a “la limpieza” de la capa pictórica, pues no debemos olvidar que cualquier limpieza, por muy superficial que parezca, resulta irreversible para la obra. Esta polémica tuvo un importante debate en los años cincuenta del siglo pasado, sobre todo a raíz de los enérgicos métodos empleados en la National Gallery de Londres sobre gran parte de sus cuadros⁹. No obstante, las intervenciones de este tipo han generado tantos inconvenientes como a veces resultados sorprendentes. Así ocurrió en 1934, cuando al efectuar labores de limpieza y restauración sobre la que entonces se creía una imagen de Santa Catalina, apareció tras quitar un repinte del siglo XVII compuesto por un manto y símbolos de su martirio, la llamada *Dama del Unicornio*,

⁷ Estas prohibiciones surgieron tras los debates organizados en Atenas para la restauración de los Monumentos de la Acrópolis, celebrados en 1977, 1983 y 1988. Véase al respecto: González-Varas, Ignacio: *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Manuales de Arte Cátedra, 2008, pp. 285-288.

⁸ Ordieres Díez, María Isabel: *Historia de la restauración monumental en España (1835-1936)*. Madrid: Instituto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, 1995. VV.AA. *Sobre la des-Restauración*. Actas de la III Bienal de Restauración Monumental, Sevilla, IAPH, 2008.

⁹ VV. AA.: “Cleaning of pictures I-II/ Nettoyage des peintures I-II”, en *Museum*. Vol. III núms. 2 y 3, 1950. Según el conservador del Metropolitan Museum of New York, Théodore Rousseau, la limpieza consistía por regla general en tres operaciones: la eliminación de la suciedad, la supresión o adelgazamiento de barnices envejecidos y la eliminación de repintes. (Vol. I núm. 2, p. III).

una obra que hasta entonces tenía una incierta autoría y que de pronto pasó a formar parte del catálogo de Rafael, fechada entre 1505/1506. [Fig. 2]. En esta misma dirección y, sin duda, uno de los hallazgos más importantes de los últimos años fue la retirada del repinte oscuro de la llamada Gioconda del Prado, una obra del taller de Leonardo da Vinci que fue examinada en 2010 para participar en una exposición y que, tras los estudios técnicos, se corroboró que en segundo plano aparecía un paisaje muy cercano al maestro italiano. La recuperación de la imagen original en este caso dio como resultado el mejor conocimiento del taller de Leonardo y se convirtió en la copia más importante de su homónima parisina. Este descubrimiento se realizó gracias a la petición que desde el Louvre cursaron para que la obra formara parte de la exposición que iba a presentar los resultados de otra famosa restauración, aunque en este caso mucho más polémica, al estar cargada de un elemento mediático de primer orden. La obra a la que nos referimos es la *Santa Ana, la Virgen y el Niño*, que se restauró a partir de 2010, tras intensos estudios y análisis de la obra y su grado de conservación¹⁰. Al tratarse de una obra tan mediática, cualquier incidencia afectaría a los resultados, y la polémica no se hizo esperar cuando dos de los consejeros del comité científico encargados de velar por la correcta intervención dimitieron por desacuerdos sobre el aligeramiento de ciertas capas del barniz que podían hacer perder el característico *sfumato* leonardesco de manera irreversible, lo que, a su vez, produjo una alarma en la opinión pública que, si bien no tenía en la mayoría de los casos conocimientos técnicos sobre la intervención, se dejaron arrastrar por los titulares cada vez más sensacionalistas, en contra de todos los informes y pruebas realizadas a la obra. Este último extremo sirvió para que se realizara una campaña de presentación de resultados y una exposición en el Louvre entre marzo y junio de 2012. En conclusión, hoy seguimos admirando la tabla de Leonardo sin acordarnos de las polémicas suscitadas durante la des-restauración que, dicho sea de paso, no ocasionó mayores problemas durante su realización, tan solo que el protagonista no era otro que uno de los grandes genios del Renacimiento. La experiencia acumulada ha llevado a los responsables del Louvre a negar en reiteradas ocasiones que la joya de la corona, es decir la Gioconda, pase por un rejuvenecimiento similar.

El mundo de la escultura tampoco se ha librado de los cambios de criterios ante restauraciones pasadas,

y tienen en este caso como referencia las prótesis que se les añadieron al grupo escultórico del Laocoonte desde el mismo siglo XVI, y que finalmente fueron eliminadas entre 1957 y 1960. En una línea similar tenemos uno de los casos más sobresalientes, debido a la calidad y antigüedad de sus piezas, que no eran otras que las estatuas del templo de Afaia en Egina (s. VI-V a. C.). [Fig. 3]. Entre 1816 y 1818 el conjunto escultórico fue restaurado de manera imitativa por el insigne Bertel Thorvaldsen, y sus estatuas ubicadas como piezas decorativas en la Gliptoteca de Múnich. Fue a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando se inició un fuerte debate entre los que defendían el trabajo del escultor neoclásico y quienes aducían que su intervención desvirtuaba el estudio de los originales. Sin embargo, será a partir de 1962-1965 cuando se intervenga en las estatuas con un proceso de des-restauración por parte de Dieter Ohly, que suprimió las partes añadidas por Thorvaldsen, y se volvió a presentar al público en 1972.

Como hemos podido comprobar por medio de estos ejemplos, que bien pudieran ser otros, los cambios de mentalidad, así como el seguimiento de los resultados obtenidos por las diferentes restauraciones –basadas en el análisis y cotejo de múltiples estudios técnicos– hacen posible que cada vez más estos complejos y delicados procesos obtengan un mayor grado de éxito y, por tanto, un menor índice de errores. ■

¹⁰ Puede seguirse todo el proceso con abundantes datos a partir del catálogo de la exposición: *La sainte Anne, l'ultime chef-d'œuvre de Leonard de Vinci*. París: Officina Libraria; Editions du musée du Louvre, 2012. Igualmente: González López, M.^a José: "La Santa Ana de Leonardo da Vinci. La restauración del siglo o simplemente una restauración controvertida", en *Revista Ph. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico* núm. 85, abril, 2014, pp. 124-141.



[Fig.3] Frontón del templo de Afaia, Egina, s. VI-V a. C.



La práctica restauradora en España durante el siglo XIX

Sintetizar en unas pocas líneas el apasionante mundo de la restauración monumental, aunque solo nos circunscribamos al ámbito español, es harto complicado, y quizá no sea este el lugar para hacerlo. Por este motivo, lo que ahora se pretende es ofrecer al lector un panorama general de esta práctica arquitectónica en España durante la segunda mitad del siglo XIX, a partir de cuatro ejemplos concretos: la basílica de San Vicente de Ávila, la iglesia de los Jerónimos de Madrid, la catedral de Palma de Mallorca, y San Juan de los Reyes de Toledo, con sus aciertos y sus errores y en los que, como se verá, la influencia transpirenaica fue una constante.

En toda Europa, la restauración monumental pivotó a partir de dos teorías antagónicas, la “restauracionista” francesa y la “anti-restauracionista” inglesa, es decir, entre quienes seguían a Viollet-le-Duc y quienes defendían la postura de Ruskin. En el ámbito español, el único modelo seguido –a veces muy torpemente– fue el francés y, tal y como apuntó el profesor Gutiérrez Robledo, “la única diferenciación posible es la de precisar si fueron más o menos fieles a los postulados extremos de Viollet-le-Duc” y, cabría añadir, si supieron interpretarlos adecuadamente o no. El principio de “unidad de estilo” promulgado por el arquitecto galo propició toda una serie de intervenciones, no siempre acertadas, que buscaban recuperar la apariencia original –e ideal– del edificio, este, casi siempre, medieval.

Entre los proyectos de Toledo y los de Ávila, Madrid o Mallorca existen grandes diferencias, tanto conceptuales como metodológicas, debidas principalmente a un conocimiento más profundo, riguroso y se podría decir científico de lo que era y significaba, dentro de su contexto histórico, la arquitectura medieval. Esta situación vino propiciada por el cambio de sensibilidad producido en el seno de la Escuela de Arquitectura (1844) –y en igual medida, aunque con mayor retraso en el de la Academia– por el cual los principios vitruvianos, que fundamentaban la enseñanza de la Arquitectura, fueron paulatinamente desplazados por la aceptación de otros modelos históricos. Este hecho, relacionado con el pujante nacionalismo romántico, trajo consigo, por un lado, un movimiento historicista y, por otro, aunque estrechamente ligado, el eclecticismo, con todas sus formas, variantes y particularidades. Todo ello condujo al deseo de co-

Daniel Ortiz Pradas, Departamento H.^a del Arte, UCM.

nocer, estudiar y clasificar los monumentos del pasado –con especial predilección por los medievales– y esto a su vez a la necesidad de conservarlos y repararlos, abriendo las puertas a las primeras disposiciones legales en materia patrimonial, que en el caso español, casi siempre fueron por detrás de la práctica. En este sentido, tal y como apunta González-Varas, “el estudio decidido de los monumentos potenció la opción historicista y la restauración arquitectónica *en estilo* como ejercicio disciplinar”, produciéndose “definitivamente el giro desde la percepción ‘pintoresca’, evocativa, del monumento, hasta llegar a un estudio más detenido de sus leyes constructivas, con nuevas consideraciones acerca del ‘estilo’, producto de la visión más mesurada y de la “arqueología positiva”. Es este, precisamente, el punto de inflexión que tuvo lugar en España en torno a los años sesenta del siglo XIX, cuando las corrientes positivistas y naturalistas identificadas con los sectores más progresistas de la sociedad comenzaron a introducirse en nuestras fronteras, produciéndose una total *permeabilización* del modelo de pensamiento francés que, desde el punto de vista de la restauración monumental, se vincula con el método científico y modelo de actuación establecido por Eugène Viollet-le-Duc.

Sin embargo, hasta llegar a este punto, existe un primer periodo, que abarcaría, aproximadamente, todo el reinado de Isabel II, en el que comienzan a producirse las primeras



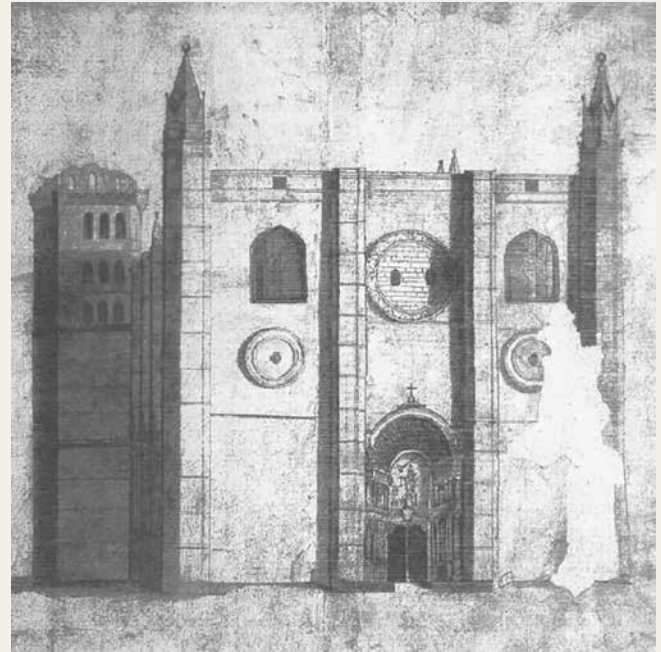
[Fig.1] San Vicente de Ávila.

restauraciones de monumentos, que algunos autores han denominado “romántico literario” y que estaría caracterizado por “una marcada improvisación” como consecuencia de la falta de conocimientos históricos y artísticos y experiencia previa en esta disciplina, y donde “el desconocimiento de las técnicas constructivas, especialmente medievales, obligará a aprender sobre la marcha”. No obstante, en este primer periodo se aprecia igualmente la dependencia de Francia, cuya influencia se dejó sentir tanto por la intervención directa de artistas franceses en determinados monumentos como la Alhambra de Granada, como por los criterios de intervención de los arquitectos españoles que se fueron elaborando a partir de lecturas de las revistas, mayoritariamente francesas.

En este sentido, la primera restauración que como tal se llevó a cabo en España fue la de la basílica de San Vicente de Ávila, bien estudiada por Gutiérrez Robledo. Iniciada por Andrés Hernández Callejo en 1849, confesaba el autor en la memoria del proyecto que había seguido como guía la restauración de Saint Denis y Nôtre Dame de París, revelando con ello, no sólo la dependencia de Francia, sino también la temprana aceptación y admiración de la obra de Viollet-le-Duc. [Fig. 1]. A este arquitecto se le debe la restauración de las torres occidentales y de la nave meridional, cuyas bóvedas estaban completamente arruinadas. Este hecho llevará a Callejo a estudiar y analizar cuidadosamente la disposición estructural del edificio, lo cual era novedoso y seguía fielmente los preceptos violetianos. En aras de la codiciada “unidad de estilo”, repuso el pavimento y las escaleras de la cabecera, reformó la tribuna del órgano y añadió otros elementos en la capilla mayor. Más adelante, entre 1859 y 1861, desmontó y reconstruyó *ex novo* la torre sur junto con los capiteles de sus arcos geminados y que tanto criticó Gómez Moreno en su *Catálogo Monumental*. Sin embargo, la parte más discutida del proyecto fue considerar el pórtico adosado a la fachada sur del templo en el siglo XIV un elemento ajeno al estilo original y, por tanto, necesario su derribo. Afortunadamente, la propuesta no se llevó a cabo porque, al iniciar su desmontaje, la fábrica comenzó a desestabilizarse. La restauración de San Vicente se continuó más tarde por Vicente Miranda (1882-1884), que seguiría de cerca el proyecto original, incluida la eliminación del pórtico sur, que tampoco llevó a cabo y, finalmente concluida, ya bajo otros preceptos, por Enrique María Repullés y Vargas (1885-1920).

De este primer periodo son también los proyectos de restauración elaborados por los arquitectos Colomer y Peyronnet de la iglesia de los Jerónimos de Madrid y de la catedral de Palma de Mallorca, respectivamente. El resultado final de los dos proyectos es muy discutible y son fruto de la inexperiencia y del desconocimiento de las particularidades, tanto estilísticas como estructurales, de la arquitectura gótica.

La restauración de la iglesia de los Jerónimos dio comienzo en 1852, y en ella Narciso Pascual y Colomer (1808-1870) buscó recuperar un edificio duramente maltratado por el tiempo y por el acuartelamiento de los franceses. Sin embargo, más allá de todo ello, y ante la necesidad de dotar



[Fig.2] Fachada primitiva de la Catedral de Palma de Mallorca.

a la iglesia de un lenguaje coherente basado en un estilo concreto, Colomer no dudó en eliminar añadidos posteriores, dejando sus volúmenes despejados, o en construir dos estilizadas torres campanario cuyo guarnecido, como ha señalado acertadamente Pedro Navascués, “no tiene antecedentes formales en la arquitectura gótica propiamente dicha, y sí en la decoración romántica y neogótica”. En un mal seguimiento del criterio de “unidad de estilo”, que tanto ponderaba Viollet-le-Duc, el arquitecto añadió a lo largo de todo el perímetro de la iglesia una crestería calada que no tuvo ni debió tener, y sumó al edificio dos torres campanario flanqueando la cabecera, que son impropias de nuestras latitudes. Sin embargo, lo más llamativo es que dotó al templo de una nueva fachada de la que destaca, por su incoherencia en relación con la cubierta, el remate en “agudo piñón”, a la que incorpora un inventado y caprichoso arco rebajado angrelado entre los contrafuertes. De Colomer son, también, los pináculos que aparecen diseminados por la fachada y en los costados de la iglesia, y son evidentes los paralelismos con los de San Juan de los Reyes de Toledo. En opinión del profesor Navascués, Colomer estuvo en esta operación “ajeno por completo al movimiento y debate que en estas fechas comienza a surgir en Francia de mano de Viollet-le-Duc sobre la restauración estilística de los edificios medievales”, sin llegar a comprender el verdadero sentido y alcance de la *unidad de estilo*, imitando las formas de la arquitectura gótica pero no sus principios.

Tan poco acertado como el proyecto de Colomer fue el de Juan Bautista Peyronnet (1812-1875) para la restauración y terminación de la fachada de la catedral de Palma de Mallorca. [Fig. 2]. Dedicado principalmente a las obras públicas, y con una formación clásica, desconocía las particularidades del arte gótico, y eso le hizo basar su proyecto en modelos franceses, en vez de españoles, sin tener tan siquiera las particularidades del estilo balear o levantino.

La ruिनosa fachada comenzó a desmontarse en 1851 para empezar a construirse la nueva a partir de 1862, aunque los proyectos del arquitecto son anteriores. Duramente criticada incluso en su tiempo por Quadrado, y de ella se ha dicho que “adolece de la energía suficiente para competir con los flancos y testero propios del edificio, recordando, por el contrario, el carácter especialmente decorativo del estilo trovador o aquellas encuadernaciones a la catedral de Thouvenin”. No es de extrañar que, siguiendo lo señalado por Cantarella Camps, el arquitecto siempre se mostrara poco orgulloso de su trabajo, confesando: “cuántos y cuán repetidos estudios han sido necesarios hacer y cuánta tortura habré tenido que dar a mi imaginación para poder combinar y obtener mediano resultado”. Ordieres Díaz, por su lado, resumió muy bien la actuación de Peyronnet en Mallorca, puntualizando que el arquitecto “cayó en el formalismo decorativo que soslayó los auténticos problemas estructurales del gótico, cometiendo uno de los errores más extendidos en el tratamiento de este estilo (...), el de creer que un elemento de la arquitectura medieval podía ser aumentado o disminuido a voluntad sin que se desvirtuase”, y concluye, añadiendo, que “la pretensión de armonizar la nueva fachada con la parte original, inspirándose en los elementos compositivos que esta le ofrecía, fue falsa, puesto que confundía todavía el repertorio decorativo con los elementos estructurales del gótico, mezclando indiscriminadamente rasgos característicos de diferentes periodos del gótico”.

Los proyectos hasta aquí mencionados son un claro ejemplo de este primer periodo anterior a la asimilación, por parte de unos arquitectos vinculados aún por tradición al clasicismo grecolatino, de las teorías de Viollet-le-Duc sobre la restauración monumental, lo cual no se produciría hasta la década de los sesenta. El perfeccionamiento de la disciplina y una mejor comprensión de la teoría vendría esta vez de forma directa, visitando en Francia diferentes campañas restauradoras o, como en el caso de Juan de Madrazo, entablando contacto directo con el arquitecto francés o acompañándolo en sus inspecciones rutinarias a la catedral parisina. Conviene recordar, además, que en este momento se publicaron los últimos libros de su *Dictionnaire*, o su conocido *Entretiens sur l'Architecture*; obras cuya repercusión en Francia, como en el resto de Europa, fue amplísima, y se convirtieron en manuales de referencia para los estudiantes de arquitectura, tal y como ocurrió en España.

Con Juan de Madrazo (1829-1880) podríamos haber concluido este breve recorrido, pues fue él quien, tras el paso de Matías Laviña y Hernández Callejo, dio forma a la gran empresa restauradora de la catedral de León entre 1869 y 1879, y su proyecto está hoy considerado internacionalmente como el mejor ejemplo de restauración en estilo en nuestro país y su autor el más fiel seguidor de Viollet-le-Duc.

Ahora bien, sin negar este hecho, en el último cuarto del siglo XIX destacó otro arquitecto que, en nuestra opinión, supo interpretar y aplicar mejor que ningún otro la compleja metodología del arquitecto francés. Nos referimos a Arturo Mélida (1849-1902) quien, en 1881, emprendía la

laboriosa restauración del convento de San Juan de los Reyes de Toledo. El espíritu violetiano está presente en la obra de Mélida incluso desde la propia memoria del proyecto, escrita en pergamino con letra gótica e iluminación al más puro estilo medieval, demostrando, quizá, que seguía la máxima del galo, cuando este aconsejaba al arquitecto restaurador que fuera capaz de ponerse en la piel del maestro cantero, ejecutor del diseño original, para poder relevarlo y dar continuidad a la fábrica. [Fig. 3]. Si bien es cierto que este detalle no deja de ser un recurso puramente efectista por parte de Mélida, trasluce, sin embargo, el profundo conocimiento que el arquitecto adquirió de la arquitectura del siglo XV y, en concreto, de Juan Guas antes de acometer la restauración del convento franciscano, tal y como recomendaba Viollet-le-Duc.

Hoy en día siguen sorprendiendo los resultados de la intervención de nuestro arquitecto, que no solo rehizo las partes destruidas por el tiempo y los avatares de la historia, sino que incluyó también elementos que nunca tuvo el claustro, como el alfarje del segundo cuerpo o la crestería del patio con sus agudos pináculos y airoas gárgolas. Todo ello sin romper la armonía estética del conjunto y creando una imagen ideal, casi utópica, de claustro medieval, donde la obra antigua y la nueva se fundían en solución de continuidad, tal y como exigía el maestro Le-Duc.

La influencia del modelo francés dejó profunda huella, tanto que continuó muy presente a lo largo de las primeras décadas del siglo XX, aunque ya soplaran aires nuevos, esta vez venidos de Italia. Basta mencionar el caso de la restauración de San Martín de Frómista, de Manuel Aníbal Álvarez, entre 1894 y 1904, o la de la catedral de Cuenca, de Vicente Lampérez, entre 1902 y 1923, por citar unos pocos. Lentamente, no obstante, se fueron incorporando a la disciplina criterios más conservacionistas, auspiciados por las teorías de Boito, Beltrami y Giovanonni, que pusieron las bases de la restauración contemporánea.

No podemos concluir esta breve semblanza sin dejar de señalar que todas las intervenciones aquí expuestas pueden o no convencernos, pueden ser más o menos discutibles, pero nunca deberían ser examinadas bajo criterios actuales, pues no fue simple capricho de arquitectos entusiastas de su oficio, sino que, al menos en el caso español, el procedimiento venía marcado por la legislación vigente del momento. ■



[Fig.3] Memoria del proyecto de San Juan de los Reyes. Arturo Mélida.

La conservación y restauración de pinturas en el Museo del Prado y los tratamientos en desuso de los siglos XIX y XX

M.ª Concepción García Cabarcos

Doctora en Historia del Arte y conservadora-restauradora de Bienes Culturales

Una de las características más honorables del Taller de Restauración del Museo Nacional del Prado es que, a pesar de la continua evolución de las técnicas y los materiales empleados en cada proceso de restauración, se mantiene una idea de respeto por los métodos de trabajo transmitidos por las anteriores generaciones de restauradores. Esto se confirma cuando uno entra al Taller de Restauración de Pintura, ubicado en la cuarta planta del edificio Jerónimos, y lo primero que ve son fotografías enmarcadas de restauradores de siglos pasados que precedieron a la plantilla actual¹¹.

Recordemos que el Museo del Prado tiene su origen en el “Real Museo de Pintura” del rey Fernando VII, que se inauguró el 19 de noviembre de 1819 en el edificio construido por el arquitecto Juan de Villanueva. Vicente López Portaña (1772-1850), pintor de cámara, junto con sus ayudantes, fueron los encargados de limpiar y preparar las 311 pinturas de escuela española que se exhibieron en el momento de apertura de las primeras salas¹². Este fue el inicio de la historia de la restauración en el Museo del Prado, también bicentenario como la institución.

Esta primera necesidad de adecentar cuadros se resolvió como venía siendo habitual hasta entonces en las colecciones reales. Las tareas de restauración estaban asignadas a los pintores de cámara, que cobraban sus sueldos como pintores de la corte. En los Reglamentos y Ordenanzas de la Real Casa no existía el cargo de restaurador hasta que se vio la necesidad de establecer un taller permanente en el propio museo. Fue en 1828 cuando se nombran a los primeros restauradores (pintores dedicados en exclusiva a trabajos de restauración), y se les asigna un sueldo por esta actividad y un uniforme propio. Nació aquí la figura del restaurador en las normativas jurídicas, lo que implicaba una identidad para este nuevo cargo y un reconocimiento como colectivo profesional¹³.

Intervenciones históricas en pinturas del Museo del Prado

Los tratamientos que se llevaron a cabo durante el siglo XIX para la conservación y restauración de las pinturas, como las que se acometen en la actualidad, se distinguen en relación a la parte de la obra que necesita intervención, bien sea el soporte o la capa pictórica.

Los soportes de las pinturas de caballete habitualmente son tablas de madera o bien lienzos tensados a un bastidor. La conservación del soporte, independientemente de su tipología, es vital para mantener en buen estado la capa pictórica. El soporte debe permanecer siempre estable para sustentar la pintura y asegurar su permanencia en el tiempo. Podemos decir que la mayoría de las intervenciones que se

realizan en la capa pictórica de los cuadros son consecuencia del deterioro sufrido con anterioridad en el soporte.

Cada tratamiento de restauración consta de numerosas fases definidas y concatenadas. Cada acción precede a la siguiente, y necesitan periodos de tiempo para permitir el secado, la fijación y el sentado de los estratos, asegurando la conservación de la materia sobre la que se interviene.

A lo largo de los siglos XIX y XX se realizaron numerosas restauraciones en la colección de pintura del Museo del Prado y, a continuación, veremos los tratamientos más comunes entonces y que actualmente están en desuso. Si bien hoy, el departamento comprende la conservación de esculturas, marcos, artes decorativas y documento gráfico (con especialistas en estas materias), no siempre fue así, y para estas otras tipologías artísticas se contó con profesionales externos a la institución.

La forración o reentelado

Durante el siglo XIX, la forración o reentelado fue el tratamiento de conservación por excelencia de las pinturas sobre lienzo, independientemente de cual fuese su escuela, tamaño o estado de conservación. Este tratamiento se consideró indispensable para mantener el soporte en buen estado y evitar de este modo futuros deterioros en la capa pictórica. El procedimiento de forrado de cuadros se realizó en el Museo del Prado de forma sistemática, mediante la “forración a la gacha”. Este tratamiento realizado a las pinturas sobre lienzo se convirtió en una seña de identidad de su colección pictórica. Lo realizaba siempre un profesional experimentado¹⁴, el

¹¹ VVAA: *El Taller de restauración de pintura del Museo del Prado: tradición e innovación*, Cátedra Museo del Prado, 2022.

¹² Eusebi, L.: *Catálogo de los cuadros de Escuela Española que existen en el Real Museo del Prado*. Madrid en la Imprenta Real, 1819.

¹³ “Reglamento que deben observar puntualmente los individuos destinados a la Sala de Restauración de Pinturas del Real Museo, 1831”; véase en *Historia de la restauración en el Museo Nacional del Prado, Colección Bicentenario*, vol. II, 2021, p. 20.

¹⁴ Esta tarea requería de un gran esfuerzo físico y de mucha habilidad, que se conseguía únicamente a través de años de experiencia en el cargo.



[Fig. 1] Eliminación del soporte de madera de una pintura del siglo XV con la ayuda de escofinas, cuchillos, formones y cepillo de carpintero. *Butlletí dels Museus d'Art de Barcelona*, núm. 65, octubre de 1936.

forrador, y su trabajo consistía en adherir una tela nueva en el reverso del lienzo original, con la finalidad de dar más consistencia y estabilidad a las pinturas. El adhesivo utilizado fue un engrudo compuesto principalmente de harina de trigo, cola de carpintero y miel, al que se le añadía generalmente sulfato de cobre, con el fin de evitar el ataque de polilla. A partir del siglo XX, la forración pasó a ser un tratamiento “discutible”, debido al peligro que suponía someter la pintura a temperaturas y presiones altas, y quedó solo para los lienzos que presentaban un deterioro generalizado, resolviendo de otros modos los desperfectos o debilitamientos parciales de la tela, mediante bandas laterales, refuerzos puntuales, parches o injertos. Un porcentaje alto de lienzos de la colección del Museo del Prado están forrados. De toda la producción de Diego de Velázquez que se conserva en la institución, excepcionalmente siete se encuentran sin forrar, entre ellos *Los Borrachos*, *Baltasar Carlos a caballo* y una de las *Vistas del jardín de la Villa Medici de Roma* (el pabellón de Ariadna). *Las Hilanderas* se forraron en el último cuarto del siglo XVIII, probablemente en el momento de su ampliación, y *Las meninas* en 1895 por el acreditado forrador del Museo del Prado Enrique Martínez Cubells (1853-1916).

El traspaso de tabla a lienzo

El traspaso de una pintura sobre tabla a lienzo supone un riesgo importante para la obra. Si bien, en la actualidad el forrado de una pintura es bastante inusual, el traspaso de tabla a lienzo ni siquiera se plantea. Actualmente, para restaurar un soporte de madera deteriorado se recurre a otros medios de conservación menos comprometidos. La madera, como material higroscópico que es, tiene gran capacidad para captar y ceder humedad del medio ambiente según las condiciones de temperatura y humedad relativa del aire. A la vez, en determinados ambientes y condiciones, puede sufrir daños bióticos, causados por organismos xilófagos, insectos y hongos, los cuales causan importantes daños mecánicos en su estructura in-

terna. Estas alteraciones fueron el motivo principal por el que a lo largo del siglo XIX y principios del XX se eliminaba el soporte de madera en las pinturas (rebajándolas desde el reverso poco a poco hasta su completa eliminación), dejando únicamente la capa pictórica que, a continuación, pasaba a ser adherida a una nueva tela [Fig. 1]. En la colección de pintura del Museo del Prado existen cuadros que pasaron por este drástico tratamiento y que en la actualidad se exponen en las salas sin que el espectador note este hecho. Los ejemplos más conocidos son tres pinturas de Rafael, *La Virgen del pez*, *la Caída en el camino del Calvario* o *El Pasmo de Sicilia* y *La Visitación*, pasadas a lienzo en 1816 por François-Toussaint Hacquin en el Musée du Louvre, y devueltas posteriormente a España. Otro conjunto de pinturas pasadas a lienzo es el que forma la serie dedicada a la vida de la Virgen, atribuidas al Maestro de la Sislá. Antes de formar parte de las colecciones del Museo del Prado, se les realizó el cambio de soporte, entre 1865 y 1873, por el forrador Antonino de Manuel (doc. 1855-1884). El último traspaso de tabla a lienzo documentado en el taller de restauración del Prado es el *San Miguel Arcángel*, del Maestro de Zafra [Fig.

2]. El proceso fue dirigido por el restaurador Manuel de Arpe y Retamino (1897-1984), en 1924 y acometido, muy probablemente, por el forrador Tomás Pérez Alférez (1893-1963)¹⁵.

Engatillado o emparillado

El engatillado de tablas fue un tratamiento muy usual durante el siglo XIX que realizaba el carpintero en su taller. Fue a partir de la década de 1930 cuando esta tarea se integró en el taller de restauración de pinturas, con objeto de que las obras que tuvieran que ser tratadas de su soporte en madera no tuvieran que trasladarse a otro espacio del edificio, y se quedaran en el mismo taller en el que trabajaban los restauradores. Nos parece interesante detenernos en detallar los términos empleados entonces para describir los distintos tipos

de intervenciones en los soportes de madera y que tenían como finalidad impedir su movimiento natural. Lo métodos más repetidos en la documentación de archivo son “engatillar” y “embarrotar”. El primer término se utilizaba para referirse a cualquier refuerzo en madera sujeto al reverso, bien fuese con barrotes fijos —el embarrotado propiamente dicho—, bien a la compleja estructura de “emparrillado”—un sistema de



[Fig. 2] *San Miguel Arcángel*, Maestro de Zafra, antes de su restauración y traspaso de tabla a lienzo en 1924. Archivo Ruiz Vernacci, sign. VN-28570.

¹⁵ Véase el listado de pinturas del Museo del Prado pasadas a lienzo en García Cabarcos, M.^a. C.: *Historia de la restauración en el Museo Nacional del Prado, Colección Bicentenario*, 2021, Anexo 4, pp.303-304.

engatillado tradicional que combinaba listones fijos y móviles— [Fig. 3]. Por tanto, con el segundo término se aludía a la colocación de barrotes fijos situados de manera estratégica en el reverso de la tabla para reforzar solo puntos concretos, aportando firmeza y sujeción. Durante todo el siglo XIX, el procedimiento más utilizado fue el “emparrillado”, al que se recurría sistemáticamente, con el fin de mantener la tabla lo más firme y plana posible, impidiendo las curvaturas que afectaban a la visión de la pintura y a su conservación.

A partir del siglo XX, las intervenciones en los soportes de madera procuraron resolver los daños puntuales de cada obra, sin necesidad de utilizar este método que conllevaba un drástico adelgazamiento del soporte mediante un enérgico cepillado de la madera. Ese cambio indicaba un mayor cuidado en la preservación de las obras y una búsqueda de tratamientos más individualizados y menos agresivos para frenar o subsanar las alteraciones del soporte. Fue en los años sesenta y setenta del siglo pasado cuando los emparrillados quedaron en desuso y se sustituyeron por otros más técnicos, con sistemas de refuerzo más sofisticados, que permitieron aumentar la resistencia de los listones y, a la vez, reducir considerablemente las superficies encoladas y de contacto¹⁶.

Restauración de la capa pictórica: limpieza, estucado y reintegración

Una vez corregidas las alteraciones que afectan al soporte, los siguientes tratamientos corresponden a la capa pictórica. Tanto el orden como la metodología se mantiene similar a la actualidad, salvo ciertas diferencias, como veremos a continuación. La pintura puede presentar diferentes patologías, y las más habituales son el oscurecimiento del barniz —pérdida de transparencia, debido principalmente a su envejecimiento—, suciedad, repintes, grietas, problemas de adhesión con la capa de preparación subyacente y pérdida de policromía.

La manera con la que el restaurador se enfrenta a cada obra es diferente y, aunque la metodología en cuanto a materiales y herramientas puede ser similar, la operación está totalmente personalizada para cada pintura y siempre deberá estar fundamentada en el respeto a la obra original, a su mensaje y a la intención de su autor.

Antes de comenzar la limpieza, es necesario un estudio previo de la pintura. El restaurador debe comprender el proceso de ejecución de la obra, la composición, los volúmenes, las texturas, etc., imprescindible para llegar a entender el mensaje contenido en la escena. Los empastes, las veladuras, el tipo y grosor de cada pincelada son elementos propios de cada artista y deben respetarse en los procesos de restauración. Desde hace décadas, en el Museo del Prado la limpieza de pinturas se realiza mediante un sistema de “limpieza progresiva”, que



[Fig. 3] Engatillado tipo “emparrillado”. Reverso de Santo Domingo resucita a un joven de Pedro de Berruguete, 122x83 cm. restaurado por José Rivero en 1866. Madrid, Museo Nacional del Prado.

consiste en ir abarcando amplias e irregulares áreas, desechando el sistema de cortes lineales rectos o de ventanas cuadrangulares¹⁷. La limpieza de superficies es la operación más delicada e importante, dado que es totalmente irreversible; por ello es necesario que el restaurador estudie previamente la obra en profundidad. Con la limpieza únicamente debe retirarse aquel material extraño al original, fijado o depositado, sobre la capa pictórica. Aún en la década de 1960 se resaltaban las fronteras entre lo sucio y lo limpio con puntos blancos (de tiza o acuarela); como muestra la fotografía de la limpieza de *La maja vestida* de Francisco de Goya, restaurada por Manuel de Arpe en 1963 [Fig. 4].

Después de la limpieza quedan al descubierto todos los daños, desgastes y faltas que puede tener la pintura bajo la suciedad, los repintes y el barniz amarillento. Las pérdidas en la pintura

¹⁶ Sobre los sistemas actuales utilizados en el Museo del Prado para la conservación de soportes de madera, véase la restauración de las seis tablas del Triunfo de la Eucaristía, de Rubens, por José de la Fuente y George Bisacca en el Catálogo de la exposición Rubens. “El Triunfo de la Eucaristía”, 2011.

¹⁷ La limpieza por catas o ventanas consiste en dejar recuadros sin limpiar, o dejar temporalmente limpias estas zonas y el resto de la totalidad sin limpiar. Con esta modalidad se consigue impresionar al espectador, a la vez que es perjudicial para la obra, al volver irremediablemente a limpiar las zonas limítrofes de los recuadros, incidiendo innecesariamente por zonas ya limpiadas con anterioridad.



[Fig. 4] Manuel de Arpe y Retamino durante la limpieza de *La Maja vestida* de Francisco de Goya, 1963. Fotografía anónima. Archivo Manuel de Arpe. Madrid, Museo Nacional del Prado.



[Fig. 5] Obra anónima que representa *La Piedad*, durante el tratamiento de estucado de la capa pictórica, 1943. Fotografía anónima. Madrid, Museo Nacional del Prado.

interrumpen la correcta lectura de la misma y hacen que el espectador pierda la atención necesaria para comprender lo que el artista quiso transmitir. Por ello es necesario disimular las faltas y devolver a la obra el equilibrio y unidad perdidos. Para subsanar estas alteraciones, se realiza en primer lugar el estucado, que consiste en rellenar los huecos de capa pictórica faltante. El estuco tradicional está compuesto de yeso (sulfato cálcico) aglutinado con cola de conejo. Una vez seco, se iguala con bisturí o lijas finas, y es fundamental que esté perfectamente nivelado, no invada la pintura original y tenga una textura acorde a la obra [Fig. 5]. El estucado es la base del retoque pictórico, devuelve la consistencia perdida e impide que el deterioro mecánico continúe.

El siguiente y último paso es la reintegración del color y posterior barnizado. En la actualidad, la reintegración cromática se realiza en una primera fase con colores reversibles, solubles al agua (acuarela), y podría finalizarse, si fuese necesario ajustar brillos, con pigmentos al barniz. La técnica de reintegración dependerá de la localización y características de cada laguna: en pérdidas de pequeño tamaño y en zonas de menor importancia la reintegración será mimética, adaptando el color al entorno inmediato a la falta. Para las lagunas de mayor tamaño o que impliquen pérdidas en aspectos compositivos, la técnica de retoque se reconocerá por el espectador a corta distancia [Fig. 6].

En pinturas del Museo del Prado que pasan por el taller de restauración, es habitual encontrar repintes al óleo que fueron realizados en el siglo XIX o incluso antes. Entonces, era habitual que las faltas de pintura y desgastes se repararan con esta técnica y de forma mimética, sin respetar en muchas ocasio-

nes las zonas originales circundantes. A partir del siglo XX, se desechó el óleo, por tratarse de una técnica no reversible, y se comenzaron a adoptar técnicas y criterios más respetuosos con el original.

Los inicios de la restauración moderna

Desde la década de 1930 comenzaron a establecerse las bases de la restauración moderna en la conservación y restauración de pinturas. La Oficina Internacional de Museos (OIM) publicó el primer *Manuel de la conservation et de la Restauration des peintures* en 1939, que llegó pronto al Museo del Prado a través de su subdirector Francisco Javier Sánchez Cantón que, como jefe de los talleres, se interesó por estar al tanto de los avances y adelantos que se experimentaban en otros museos y colecciones de Europa para la conservación y restauración de pinturas. La metodología moderna de restauración empezó a contar con la Ciencia como herramienta de apoyo, y se instauró en España a partir de la década de 1960, de la mano de la Dirección General de Bellas Artes, con la creación en Madrid del Instituto Central de Conservación y Restauración (ICCR, 1961), si bien no llegó a instituirse en el Museo del Prado hasta los primeros años de la década de los ochenta.

El Taller de restauración del Museo Nacional del Prado dispone de los recursos técnicos y humanos que permiten aplicar el método y la técnica que cada pintura requiere para su conservación. El intenso contacto con las pinturas, de enorme variedad y calidad, su trayectoria bicentenaria, estudiando y restaurando sus colecciones, y el respeto y admiración por las anteriores generaciones de restauradores, han configurado la personalidad de sus talleres que son hoy un referente a nivel nacional e internacional. ■



[Fig. 6] Jerónimo Seisdedos durante la reintegración pictórica de *La Anunciación* de Fray Angélico, 1943. Fotografía anónima. Archivo Jerónimo Seisdedos. Madrid, Museo Nacional del Prado.

Patrimonio bibliográfico, documental y obra gráfica. Conservar la memoria del mundo.

Carmen Peña Calleja

Conservadora–Restauradora de Bienes Culturales, especialidad Documento Gráfico.
Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos de la Administración General del Estado.

Patrimonio bibliográfico, documental y obra gráfica. Diversidad y riqueza

El patrimonio bibliográfico, documental y de obra gráfica representa uno de los vínculos materiales más notables con nuestro pasado, englobando, en toda su variedad, conocimiento, historia, creatividad y expresiones culturales. Este patrimonio, custodiado en archivos, bibliotecas, museos y colecciones privadas se enfrenta a multitud de agentes de riesgo que hacen peligrar la conservación de un material frágil, pero que sigue considerándose a día de hoy, el soporte más duradero y fiable de la Memoria del Mundo¹⁸.

El patrimonio bibliográfico engloba bienes muy complejos que se han modificado notablemente a lo largo de su historia y que presentan una gran diversidad de materiales en su composición. Más allá del papel y la tinta, también incluye pergamino, cuero, textiles, metales y pigmentos, y da lugar a un conjunto variado de materiales que presenta desafíos de conservación propios. A esa variedad se añade la evolución en la construcción del libro. Desde el manuscrito, que agrupa múltiples hojas de modo sencillo (a la manera de los primeros códices), hasta los posteriores ejemplares impresos, hay todo un recorrido de disciplinas y técnicas constructivas. Así, entender cómo evoluciona a lo largo de los siglos la fabricación del papel o los distintos estilos de encuadernación nos permite datar, identificar, autenticar, pero, también, actuar en la restauración con el mayor respeto hacia la obra.

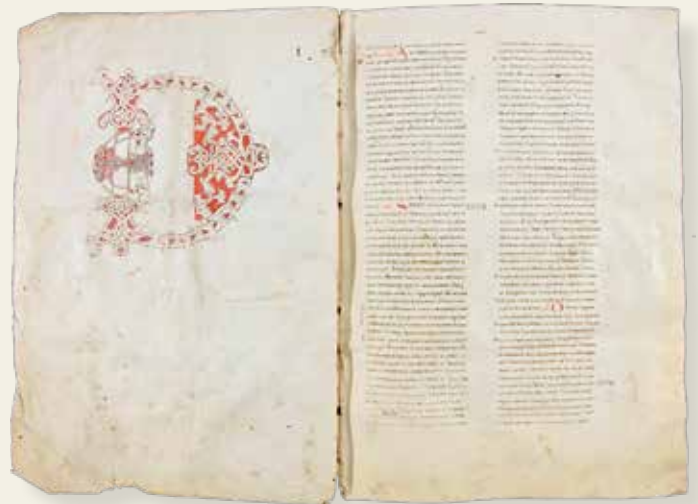
El patrimonio documental no ha sido tampoco ajeno a estos cambios evolutivos, lo que ha dado lugar a una amplia variedad tipológica: desde hojas sueltas manuscritas (en papiro, pergamino o papel), a sistemas documentales más complejos, con unión de las hojas a través de costuras o encuadernaciones sencillas.

Muchos de ellos presentan la valiosa consideración de ejemplares únicos, pero según avanzamos en el tiempo, el desarrollo de métodos de copia y reproducción dio lugar a una diversa trama de técnicas y variedad de soportes que han enriquecido el carácter de estas colecciones, pero, a su vez, han conllevado complejas y variadas actuaciones de conservación-restauración.

Como tercera parte integrante del conjunto, la obra gráfica incluye toda expresión artística, única o de copia múltiple, sobre papel de diversas calidades y tipologías en el que se aplican diversas técnicas: secas (sanguina, carboncillo, pastel...), en húmedo (*gouache*, acuarela, pluma...), así como estampaciones resultantes de los distintos métodos de impresión que se han ido desarrollando desde la Edad Media hasta nuestros días (xilografía, calcografía, litografía...).

La conservación-restauración. Criterios y Metodología

La Conservación-Restauración no es una disciplina estática. A lo largo de décadas ha cambiado el concepto de patrimonio cultural, y se han modificado, en consecuencia, los objetos que se restauran y también la metodología para tratarlos. Sin embargo, desde hace décadas contamos con el respaldo de numerosos organismos y asociaciones que han ido dotando a los restauradores de un consenso internacional en los criterios de actuación y de una actualización y revisión constante de los mismos.



[Fig.1] y [Fig.2] Códice siglo XII. Biblia de Huesca, antes y después de su restauración. Servicio de Documentación, IPCE.

¹⁸ El término Memoria del Mundo se adoptó como nombre propio para la iniciativa internacional impulsada y coordinada por la Unesco desde 1992 con el fin de procurar la preservación y el acceso del patrimonio histórico documental.

De manera genérica, la conservación preventiva y la restauración van dirigidas al mantenimiento de la integridad de un objeto, de modo que el mensaje, función o valor que posee pueda legarse a las generaciones futuras. En el caso del patrimonio bibliográfico y documental, suele primar la función documental (y por tanto su uso/consulta), y en el caso de la obra gráfica la función primordial suele ser la artística (de exhibición-contemplación). No obstante, en ocasiones, estos valores se yuxtaponen entre sí, o se añaden otros como el religioso, el simbólico, el codicológico o el cultural. Así, por ejemplo, un libro tiene un evidente valor documental, pero al que se puede sumar el valor estético de sus iluminaciones [Figs. 1 y 2] o el de una encuadernación artística. O una stampa puede sumar al valor estético un valor documental por la narrativa de su imagen [Fig. 3].

De manera general, y aplicable a cualquier tipo de restauración, todo tratamiento debe seguir una metodología de trabajo cuyo fin sea realizar intervenciones individualizadas, ajustadas a las necesidades particulares de cada obra. Esta metodología, general en cualquier tipología patrimonial, consta de:

- ▶ Estudio, análisis y documentación de la obra.
- ▶ Diagnóstico y propuesta de tratamiento.
- ▶ Tratamiento de restauración.
- ▶ Informe del trabajo realizado, en el que queden bien documentados todos los procesos, materiales empleados y datos desvelados durante el tratamiento y durante los estudios y análisis previos de la obra.

Tratamientos de restauración del patrimonio bibliográfico, documental y de obra gráfica

Adentrándonos en el tratamiento de restauración propio de este patrimonio, tras las fases previas de estudio y diagnóstico, se valorará la idoneidad de llevar a cabo, durante el proceso de restauración, cada uno de los siguientes procesos: desmontaje, limpieza, estabilización, consolidación, montaje y sistema de protección de la obra.

El **desmontaje** es una operación muy invasiva, con gran impacto en la integridad de la pieza. Por ello, se valora como última opción y solo cuando resulta imprescindible para asegurar la conservación de la obra. En el caso de libros o documentos, el desmontaje de la encuadernación o partes de la misma puede ser necesario para corregir daños internos estructurales (como pueda ser la costura oculta tras la cubierta) o tratar, fuera del volumen y de manera individualizada, la totalidad o alguna de las hojas que componen

el ejemplar. En el caso de la obra gráfica, el desmontaje puede hacer referencia a la separación de la obra de un segundo soporte (como un cartón o un tablero) o de un montaje expositivo original (elementos de un enmarcado histórico). En cualquier caso, es una operación que obliga al restaurador a llevar a cabo una labor de documentación exhaustiva, que establezca el orden, posición y esquema estructural de cada uno de los elementos desmontados, para devolverlos a su misma posición al final del proceso de restauración. Si bien es cierto que es una opción que solo se valora en casos de necesidad, cuando se lleva a cabo debemos afrontarla como una oportunidad excepcional que nos permite aprender y comprender mejor las técnicas y estructuras constructivas de los elementos tan complejos que conforman este tipo de patrimonio. La documentación y estudio de las partes internas de estas obras, no visibles sin este proceso, ha permitido completar la historia evolutiva de estos ejemplares, gracias al trabajo interdisciplinar entre historiadores, codicólogos y conservadores-restauradores.

El tratamiento de **limpieza** es una operación básica, realizada en la mayoría de las restauraciones de bienes culturales. Su objetivo es eliminar cualquier elemento o sustancia que esté generando o pueda generar un daño en la obra: bien su correcta lectura y/o hacer peligrar su integridad y conservación. Para este tipo de obras existen distintos métodos de limpieza, según el tipo de acción que ejercemos sobre ellas durante el proceso: superficial (usando elementos punzantes de precisión como un bisturí o gomas de borrar de diferentes calidades), acuosa o química (a base de la aplicación de agua o disolventes químicos sobre la obra). La elección entre alguno o varios de ellos va a depender del tipo de mancha o elemento que deseemos eliminar y la naturaleza y estado de conservación de la pieza.

Uno de los retos a los que se enfrenta la conservación-restauración de este tipo de patrimonio es frenar la degradación química, principalmente del papel (en especial del fabricado a partir del siglo XIX), pero también de algunos de sus elementos sustentados, como es el caso de las tintas de carácter metaloácido. Estos procesos de deterioro se producen de manera intrínseca, debido a la naturaleza de sus elementos compositivos, pero también se acelera ante la presencia de elementos externos, como altos índices de humedad relativa, exposición a la luz y presencia de acidez, entre otros. En este sentido, los tratamientos de estabilización son procesos fundamentales, y pueden favorecer enormemente la conservación de este patrimonio a largo plazo. La **estabilización** comprende tratamientos químicos como la desacidificación del soporte (que neutraliza los ácidos presentes en el papel y aporta una reserva alcalina que inhiba la presencia de acidez en el futuro), o la incorporación de agentes quelantes (que pretende estabilizar los iones hierro presente en muchas de las tintas manuscritas utilizadas en occidente, desde la Edad Media hasta el siglo XX). Este tipo de tratamientos son muy complejos y su aplicación puede conllevar efectos secundarios no deseados, por lo que es habitual combinarlos o sustituirlos por una actuación sobre la obra a nivel físico, como la reparación de cortes y desgarros



[Fig.3] Lámina en pastel del Atlas Anatómico dibujado por D. Santiago Ramón y Cajal, después de su restauración. Servicio de Libros, Documentos y Obra Gráfica, IPCE.

del papel o su laminación (aplicación de un segundo soporte).

Precisamente estas actuaciones a nivel físico se englobarían en el conjunto de tratamientos de **consolidación** de la obra, cuyo objetivo es la recuperación de las propiedades mecánicas del soporte (papel, pergamino o cuero, en el caso de las encuadernaciones) o elementos sustentados (pigmentos y tintas, principalmente). A nivel práctico esto da lugar a recuperar su consistencia material, de manera que la obra pueda ser manipulada sin agravar un deterioro previo o bien, en el caso de que posea un valor estético, como en el caso de la obra gráfica, procurar su correcta contemplación. Forma parte de este conjunto de tratamientos la reintegración de zonas perdidas. La aplicación de la reintegración del soporte de papel es un tratamiento especialmente necesario en libros y documentos cuyos ejemplares presentan pérdidas de materia que comprometen la integridad del soporte durante la manipulación del mismo y conllevan la imposibilidad de su consulta. Es destacable, dentro de las diferentes técnicas de trabajo utilizadas para restaurar obras con este daño, el uso de la **reintegradora mecánica** [Fig. 4]. En este caso, el restaurador usa de una máquina diseñada para cubrir las lagunas del soporte, a través de un sistema basado en los principios de la fabricación artesana del papel. A través de una superficie filtrante sobre la que se apoya la obra por reintegrar, pasan fibras de papel dispersadas en agua, que pueden teñirse previamente. Gracias a una succión del agua generada en la parte inferior de la máquina, la pasta de papel se dirige hacia las zonas de la obra con pérdidas. Mientras el agua atraviesa esas pérdidas, las fibras quedan retenidas formando el papel de manera homogénea. Si el restaurador considera que la obra puede asumir los riesgos que conllevan los tratamientos por inmersión en agua, estamos ante un tratamiento con magníficos resultados y cuyos tiempos de ejecución se reducen notablemente en comparación con la reintegración del soporte por métodos manuales. Mecanizar este tratamiento ha dado lugar a multiplicar exponencialmente la velocidad de actuación en innumerables ejemplares de archivos y bibliotecas, y ha permitido al investigador o usuario de estas instituciones la consulta de unos volúmenes, imposibles hasta entonces de manipular.

Respecto a la **reintegración cromática o visual**, en el patrimonio bibliográfico o documental, el restaurador busca la similitud cromática del soporte, y lo entona con una mancha plana que esté en la misma gama cromática del original, pero con un tono más bajo; no se reproduce nunca el contenido textual, aunque tengamos certeza del texto que había originalmente. Respecto al arte gráfico, en general, y salvo excepciones, no se recomiendan las reintegraciones miméticas (que reproduzcan fielmente el faltante), sino que se tiende a la realización de tintas planas que esbocen el motivo. También se utilizan técnicas como el rayado (*rigatino* o *trateggio*) o el puntillismo.

Una vez finalizada la restauración de una obra, utilizando el mínimo de los procesos necesarios para asegurar su correcta conservación futura, los responsables de su custodia deberán asegurar unas condiciones óptimas de almacenaje, manipu-



[Fig. 4] Documento en papel con tintas metaloácidas (siglo XVIII), durante el proceso de restauración en reintegradora mecánica. Servicio de Libros, Documentos y Obra Gráfica, IPCE.

lación y exhibición. Para ello, es importante seguir las pautas indicadas por los conservadores-restauradores (especialistas de este tipo de patrimonio) que han intervenido la pieza o a los que se recurra para tratar de manera global un fondo.

Relevancia de este conjunto patrimonial. Programa Memoria del Mundo

El Programa Memoria del Mundo es una iniciativa internacional, propuesta y coordinada por la Unesco desde 1992 para incrementar la conciencia sobre la importancia y fragilidad del patrimonio documental mundial, asegurar su conservación y lograr su accesibilidad universal y permanente.

Su origen parte de la defensa de la importancia del patrimonio documental como repositorio de múltiples aspectos de la memoria humana, más allá de las fronteras. Por ello, su objetivo es concienciarnos que es un patrimonio que debe pertenecer a todos y, en consecuencia, todos debemos velar por su preservación y conservación.

La manifestación más visible de este programa es el mantenimiento del Registro Internacional de la Memoria del Mundo: un listado que reconoce aquellos documentos, colecciones o fondos documentales que se consideran de mayor relevancia y significación para la Humanidad y cuya pérdida sería irreparable, por lo que deben conservarse para las generaciones venideras. España cuenta con 14 documentos inscritos en este Programa. El primero de ellos fue el Tratado de Tordesillas [Figs. 5 y 6], inscrito en el año 2007, y los últimos, inscritos en el 2023, los documentos testimoniales de la I Vuelta al Mundo de Magallanes y Elcano, la Real Expedición Filantrópica de la Vacuna contra la Viruela en España y el Archivo Simón Ruiz. Entre estas fechas se ha incorporado, también, las Capitulaciones de Santa Fe, El Manuscrito del *Llibre del Sindicat Remença*, los "Decreta" de la curia Regia de León, los documentos españoles y japoneses relativos a la embajada Keicho Tsunenaga, la obra de Fray Bernardino de Sahagún, los Comentarios al *Libro del Apocalipsis* (Beato de Liébana), Vocabularios de lenguas indígenas del Nuevo Mundo traducidos al español, el Archivo General de Simancas, el Archivo de Santiago Ramón y Cajal [Fig. 3] y la Escuela Española de Neurohistología, y el Códice Calixtino y, así mismo, otras copias medievales del *Liber Sancti Jacobi*.



[Fig.5 y 6] *Tratado de Tordesillas*. Documento en pergamino con sello de plomo. Antes y después de su restauración. Servicio de Documentación, IPCE.

Todo ello pone de manifiesto la importancia de un conjunto patrimonial presente en cualquiera de los fondos de las principales instituciones culturales. Su fragilidad conlleva la necesidad de aplicar tratamientos específicos y complejos que han dado lugar a una especialidad propia, dentro de la comunidad de conservadores-restauradores. Es necesario que, incluso en aquellas ocasiones que aparentemente necesitan de actuaciones

sencillas, toda actuación se encuentre siempre valorada y ejecutada por profesionales de esta especialidad, para asegurarnos la elección del tratamiento más adecuado y unos resultados óptimos. Actuar correctamente para prevenir los daños, o para eliminar sus causas una vez producidos, supone asegurarnos la conservación de una memoria colectiva en cualquiera de los ámbitos del pensamiento humano. ■

Bibliografía de referencia

- CANTARELLAS CAMPS, C.: "La intervención del arquitecto Peyronnet en la Catedral de Palma", en *Mayurga* núm. 17 (1975), pp. 185-213.
- GARCÍA CABARCOS, M.^a C.: *Historia de la restauración en el Museo Nacional del Prado*, Colección Bicentenario, Madrid, Museo Nacional del Prado, 2021
- GONZÁLEZ LÓPEZ, M.^a J.: "La Santa Ana de Leonardo da Vinci. La restauración del siglo o simplemente una restauración controvertida", en *Revista Ph. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico* núm. 85, abril, 2014 pp. 124-141.
- GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ, I.: *Restauración monumental en España durante el siglo XIX*, Valladolid, 1996.
- GONZÁLEZ-VARAS, I. *Conservación de Bienes Culturales. Teoría, historia, principios y normas*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1999.
- GUTIÉRREZ ROBLEDO, J.L.: *La Basílica de los Santos Mártires Vicente, Sabina y Cristeta en Ávila* (Madrid, 1894). Ed. facs. con estudio preliminar sobre "Las restauraciones de San Vicente de Ávila en la segunda mitad del Siglo XIX", Ávila, 1997.
- MARTÍNEZ JUSTICIA, M.J., SÁNCHEZ-MESA, D. Y SÁNCHEZ-MESA, L. *Historia y teoría de la conservación y restauración artística*, Editorial Tecnos, Madrid, 2000.
- MUÑOZ VIÑAS, S.: *La restauración del papel*. Tecnos, Madrid, 2018.
- NAVASCUÉS PALACIO, P.: "Colomer y la restauración de edificios" en Javier García-Gutiérrez Mosteiro y Pedro Navascués Palacio (dirs.), *Narciso Pascual y Colomer (1808-1870). Arquitecto del Madrid isabelino*, Madrid, pp. 172-185. 2007.
- ORDIERES DÍEZ, I.: *Historia de la restauración monumental en España (1835-1936)*, Madrid, 1995.
- ORTIZ PRADAS, D.: *San Juan de los Reyes de Toledo. Historia, construcción y restauración de un momento medieval*, Madrid, 2005.
- RUÍZ GARCÍA, E.: *Introducción a la Codicología*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 2002.
- RUIZ GÓMEZ, L.: "Restauración en el Museo del Prado" en Francisco Calvo Serraller y Miguel Zugaza (eds.), *Enciclopedia del Museo del Prado*, Madrid, 2006, t.V, pp. 1836-1843.
- SÁNCHEZ HERNAMPÉREZ, A.: *Políticas de conservación de bibliotecas*. Arco Libros, Madrid, 1999.
- TACÓN CLAVAÍN, J.: *La restauración en libros y documentos: técnicas de intervención*. Ollero y Ramos, Madrid, 2009.
- VV.AA. *Restaurer les restaurations*. Les Cahiers de la Section Française de l'Icomos. Toulouse, 1980.
- VV.AA.: *El taller de restauración de pintura del Museo del Prado: tradición e innovación*. Cátedra Museo del Prado, Madrid, Museo Nacional del Prado, 2022.
- VV.AA.: "Cleaning of pictures I-II/ Nettoyage des peintures I-II", en *Museum*. Vol. III núms. 2 y 3, 1950.
- VV.AA.: *Sobre la des-Restauración*. Actas de la III Bienal de Restauración Monumental, Sevilla, IAPH, 2005.

COLEGIO SAGRADO CORAZÓN CAPUCHINOS

Un corazón de proyectos

El Colegio Sagrado Corazón-Capuchinos alberga en su comunidad educativa miles de corazones que quieren crear un mundo mejor gracias a la educación, un mundo con corazón.

Cuando uno se adentra en el centro es capaz de descubrir tantas experiencias propuestas desde cualquier materia y llevadas a cabo por todo el profesorado y por el AFA, que, para poder contarlos en este escrito, nos faltarían hojas. De cualquier forma, no podemos resistirnos a nombrar algunas de las actividades que reflejan el espíritu franciscano capuchino que se visibiliza en nuestro colegio.



El amor por la naturaleza y la ecología se lleva al aula. Desde Primaria hasta la ESO, es posible encontrarse con un jardín vertical en las clases, para que todos puedan gozar las maravillas que tenemos en nuestro mundo, en forma de plantas.

Tanta belleza nos lleva a la reflexión, y desde las clases de Historia de la Filosofía, se realizan situaciones de aprendizaje como: “La belleza y el arte”, donde se investiga el sentido de la belleza desde la antigüedad hasta nuestros días. Para ello, la lectura es esencial. Gorgias, Platón, Aristóteles son nombres clave para que nuestro alumnado se pare por un momento a discernir acerca de lo que realmente importa en la vida y a dar respuestas nuevas ante situaciones de nuestro hoy. El pensamiento, la lectura y la lengua van de la mano. Por ello, son muy importantes las salidas al teatro organizadas por las profesoras de Lengua y los diferentes proyectos: eTwinning y los Jobshadowing que se realizan en el centro, que nos abren nuevas miradas y horizontes gracias a otros centros europeos con los que llevamos a cabo proyec-



tos como el de francés o el de Postcards in Latin, que nos llevan a París o a Leipzig.

La visita al Congreso de los Diputados organizada por el profesorado de Historia, el espectacular coro que tiene el colegio, las actividades que se llevan a cabo desde Pastoral, Mediación, el aula de Compensatoria, el aula TGD y desde el AFA, en las que el alumnado participa activamente, las estancias preparadas por las profesoras del ámbito científico, las actividades matemáticas, de Diseño y Tecnología, las conferencias impartidas por grandes especialistas que han estado en nuestro centro –como Luis Alberto de Cuenca, Alberto Bernabé, Carlos García Gual y otros–, y



otras muchas experiencias educativas, hacen que el aprendizaje integral, aprendizaje de vida, sea una realidad en el colegio.

Toda la comunidad educativa, desde los más pequeños hasta los mayores, incluido el profesorado, recibe formación en Inteligencia Emocional. La meditación, centrandose el foco de atención en la respiración, es una técnica que relaja y ayuda a que se puedan enfrentar los momentos difíciles con una mirada de Paz y Bien.

Son ya más de 60 años de vida transmitiendo conocimientos y valores, cantando la vida a lo largo de este curso con el resto de colegios capuchinos de España, caminando de la mano del alumnado más vulnerable, haciendo realidad la fraternidad mediante cada experiencia, que esboza sonrisas de colores brillantes en los rostros de los futuros hombres y mujeres del mañana. ■

¡Sed bienvenidos al Colegio Sagrado Corazón!



CUANDO EL VIAJE ES LA META: La aventura *CanSat* en el IES Diego Velázquez de Torrelodones



El equipo HORUS XV

Isabel Rodríguez Pardillo y Eloísa González Medina
Departamento de Tecnología del IES Diego Velázquez

La visión educativa

¿Se puede construir un satélite del tamaño de una lata de refresco? Este es el desafío que la Agencia Espacial Europea (ESA), en colaboración con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, lanza a estudiantes de toda Europa a través de su reto CanSat. En el IES Diego Velázquez, dos equipos de estudiantes aceptaron este reto y dedicaron sus recreos y tardes libres a hacerlo realidad.

El proyecto y sus desafíos

Tras haber participado el año anterior en el mismo proyecto, el departamento de Tecnología se propuso incorporar a su programación este reto con un doble objetivo: fomentar el interés por la tecnología y ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de una manera práctica y creativa. La experiencia demostró que este proyecto es una excelente oportunidad para que los estudiantes se involucren y aprendan de manera autónoma.

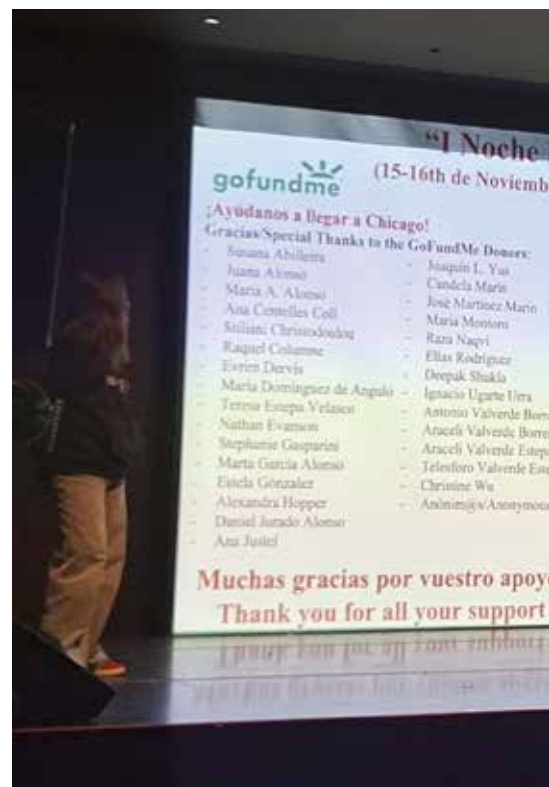
El reto va mucho más allá de lo tecnológico. Los estudiantes no solo tenían que diseñar y construir sus micro-satélites, sino también gestionar la financiación, coordinar equipos y comunicar sus avances. El departamento de Tecnología habilitó un espacio donde los equipos pudieran trabajar, pero fueron ellos quienes lideraron cada aspecto del proyecto.

La primera fase creativa surgió con la formación de los equipos: eligieron nombres, crearon logotipos y diseñaron sus misiones secundarias (además de la misión principal exigida por la ESA). En este proceso inicial ya quedó demostrada su capacidad para el trabajo colaborativo y la toma de decisiones consensuada.

Del diseño al lanzamiento

Durante ocho meses, los equipos alternaron distintas actividades: mientras algunos de los chicos y chicas perfeccionaban sus habilidades en talleres de soldadura y programación con *Arduino*, otros buscaban patrocinadores y daban visibilidad al proyecto. La autonomía de los equipos fue creciendo, requiriendo cada vez menos ayuda de los docentes.

En abril llegó el momento tan esperado por estos alumnos. En el aeró-



Una historia de innovación educativa y superación contada desde dos perspectivas: la del aula y la de sus protagonistas

dromo de Brunete, junto a otros equipos madrileños, nuestros estudiantes vivieron la emoción del lanzamiento. En el hangar donde todos los equipos se preparaban, se creó un ambiente de colaboración en el que los centros educativos se ayudaban entre sí, compartiendo herramientas y componentes de repuesto. A pesar de algunos imprevistos de última hora, que pusieron a prueba su capacidad de resolución de problemas, los *CanSat* funcionaron según lo previsto, recogiendo datos durante su descenso.

Más allá de las expectativas

Lo más sorprendente de esta experiencia ha sido observar el crecimiento personal de los participantes. El equipo *HORUS XV*, tras participar en la final regional de Madrid, no se conformó con lo aprendido; inmediatamente comenzaron a desarrollar una versión mejorada de su *CanSat*, que incluía esta vez un estudio en el campo de la Biología.

Gracias a su trabajo de difusión, ECUSA (Asociación de Científicos Es-



Estand de Horus XV en Chicago.

pañoles en Estados Unidos) conoció su proyecto y les invitó a participar en la *"I Noche Blanca de la Ciencia"* en el Instituto Cervantes de Chicago. Su perseverancia para conseguir financiación, a través de *crowdfunding* y colaboraciones locales, entre las que destacan el Ayuntamiento de Torrelo-



La delegación del equipo para Chicago.



y su AMPTA, hizo posible que tres de sus integrantes –Pablo Santamaría Jurado, Théa-Irene Bouteille Domínguez y Miguel Ganuza Caballero– hayan viajado para presentar su proyecto *"Desde España al Espacio"* y dirigir talleres interactivos los días 15 y 16 del pasado noviembre. Estos talleres, que tienen como objetivo despertar vocaciones científicas, enseñarán a otros estudiantes cómo crear y lanzar un *CanSat*. Su trabajo ha despertado tal interés que incluso han sido entrevistados por Radio Nacional de España en *"A golpe de Bit"*.

Presentando el proyecto en el Instituto Cervantes de Chicago.



El equipo y su profesora en el programa de RNE, "A golpe de Bit".

Impacto y proyección de futuro

El entusiasmo demostrado por estos jóvenes ha sido contagioso: este año, más estudiantes se han sumado al reto *CanSat*, evidenciando el impacto positivo en nuestra comunidad educativa. El proyecto ha demostrado que es una herramienta excepcional, no solo para el aprendizaje técnico, sino también para el desarrollo de habilidades transversales como la gestión de proyectos, el trabajo en equipo, el emprendimiento y la resiliencia.

Esta experiencia nos confirma que cuando proporcionamos a los estudiantes la oportunidad de enfrentarse a retos reales y significativos, son capaces de superarse a sí mismos y sorprendernos con su capacidad de innovación, compromiso y perseverancia. El proyecto *CanSat* se ha convertido así en mucho más que un ejercicio técnico: es una ventana al futuro de la educación STEM, donde el aprendizaje surge de la curiosidad, el trabajo en equipo y el deseo de explorar nuevas fronteras.

Una de las consecuencias de esta experiencia ha sido que el centro presente su candidatura a la I convocatoria STEMadrid-Bilingüal de la Consejería de Educación, para potenciar aún más las vocaciones científicas, especialmente en las alumnas.

La experiencia desde dentro

Por el equipo *HORUS XV* (Théa-Irene Bouteille Domínguez, Pablo Santamaría Jurado, Inés Acerete Franco, Omar Rojas de Jorge, Miguel Ganuza Caballero y Julián González Caba).

Nuestro camino como equipo

El camino hacia la realización de este proyecto ha sido tan desafiante como gratificante para nosotros en el equipo *Horus XV*. Desde el principio, conseguir patrocinadores fue una tarea compleja que nos exigió mucha perseverancia y creatividad.

No fue nada fácil lograr que diversas empresas confiaran en nuestra visión. Cada *e-mail*, cada presentación y cada reunión requirieron un esfuerzo colectivo para transmitir la pasión que sentimos por este proyecto. Pero a pesar de los obstáculos, logramos asegurar el apoyo necesario de empresas como Ferre-



Toma de datos del satélite el día de los lanzamientos.

tería Industrial de Galapagar, Davinia Mobiliario de Cocina, SrFlyer, entre otras. Eso demostró nuestra capacidad para superar las dificultades cuando trabajamos juntos.

Cumplir con las fechas de entrega también fue un gran desafío. Con plazos ajustados y expectativas muy altas, nos enfrentamos a largas noches de trabajo y fines de semana dedicados a asegurarnos de que cada detalle estuviera perfecto. Hubo momentos en los que el cansancio se hacía sentir, pero el compromiso de cada uno de nosotros fue inquebrantable. Sabíamos que el éxito no dependía solo del esfuerzo individual, sino del apoyo y la colaboración entre todos.

Cuando recibimos la invitación de ECUSA para participar en la *I Noche Blanca de la Ciencia* en el Instituto Cervantes de Chicago nos sentimos emocionados y, a la vez, un poco abrumados. Sabíamos que sería una oportunidad increíble, pero también que organizar el viaje sería otro gran reto. Conseguir la financiación necesaria fue especialmente complicado. Además de los patrocinadores habituales, nos entrevistamos con Almudena Negro y Lorena Fernández, alcaldesa y concejala de Educación de Torreldones, que nos proporcionaron apoyo a través de las redes sociales del ayuntamiento y nos invitaron a presentar nuestro proyecto en un stand en la American Party de Torreldones. Además, lanzamos una



El microsatélite *Horus XV*.

campana en *GoFundMe* y conseguimos el apoyo económico de nuestro instituto y de su AMPTA. Hubo momentos de incertidumbre en los que pensamos que no lo lograríamos, pero el apoyo de nuestra comunidad y nuestra perseverancia nos llevaron hasta el final.

El viaje a Chicago, acompañados de nuestra profesora, Isabel Rodríguez, fue inolvidable. Presentar nuestro proyecto en el Instituto Cervantes y dirigir talleres en el centro *Woodland Middle School*, con más de 348 estudiantes, fue una experiencia única. Ver cómo los alumnos se emocionaban al aprender sobre los *CanSat* nos hizo sentir que todo el esfuerzo había valido la pena. Además, explorar una ciudad tan impresionante como Chicago fue increíble: desde el *Millennium Park* hasta el *Adler Planetarium*, cada rincón nos dejó fascinados.

A pesar de la presión y de las dificultades, esta experiencia ha sido única y verdaderamente transformadora. Lo que comenzó como un simple proyecto académico se convirtió en una aventura que ha unido a seis compañeros de clase, convirtiéndonos en una auténtica familia. A lo largo del camino, no solo desarrollamos habilidades técnicas y de gestión, sino que también construimos lazos de amistad y confianza que sabemos que perdurarán mucho más allá de este proyecto.

Hoy podemos decir con orgullo que el equipo *Horus XV* no es solo un grupo de trabajo; es la prueba de que la dedicación compartida y el trabajo en equipo pueden convertir cualquier desafío en una oportunidad para crecer y superarnos. Esta experiencia nos ha enseñado que, aunque el camino pueda ser difícil, el esfuerzo conjunto siempre lleva a resultados que valen la pena.

Ha sido un viaje extraordinario que no habría sido posible sin el esfuerzo y compromiso de cada uno de los miembros del equipo *Horus XV*: Théa-Irene Bouteille Domínguez, Pablo Santamaría Jurado, Inés Acerete Franco, Omar Rojas de Jorge, Miguel Ganuza Caballero y Julián González Cabra. Cada uno hemos aportado creatividad, dedicación y talento único a este proyecto.

Este año nos embarcamos en una nueva edición del concurso *CanSat*, listos para superar nuevos retos. ¿Nos acompañas en esta nueva aventura? Hazlo ahora a través de nuestras redes sociales @horusxvcs.

agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al IES Diego Velázquez: al equipo directivo, por su constante apoyo y confianza en el proyecto; al Departamento de Tecnología, cuyo aliento, orientación y confianza en nosotros hicieron posible que llegáramos este proyecto a tan buen puerto (sin ellos, nada de esto hubiera sido posible); y al profesorado en general, por su comprensión y flexibilidad al permitirnos adaptar nuestros horarios para poder participar en las diferentes fases del proyecto y en los eventos relacionados con él. La Asociación de Madres y Padres también nos animó y apoyó financieramente, gracias. Y no podemos dejar de citar al Ayuntamiento de Torreldones, a su alcaldesa y a la concejala de Educación, que nos escucharon, animaron y nos dieron soporte institucional y multiplicaron nuestros recursos de comunicación.

También queremos agradecer especialmente a nuestras familias su ayuda incondicional y paciencia durante todo el proceso; y a Alcides Sandoval y su empresa, que con menos de un día de antelación, ha sido capaz de reforzar nuestra estrategia de comunicación, personalizando camisetas, bolsas, tazas... de todo.

Estamos profundamente agradecidos por esta oportunidad y orgullosos de todo lo que hemos logrado juntos. Representar a nuestro instituto, a nuestro ayuntamiento y a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en Chicago con el Instituto Cervantes ha sido un reto que creemos haber cumplido.

A golpe de clic

REDACCIÓN

El bolsillo de Lazarillo

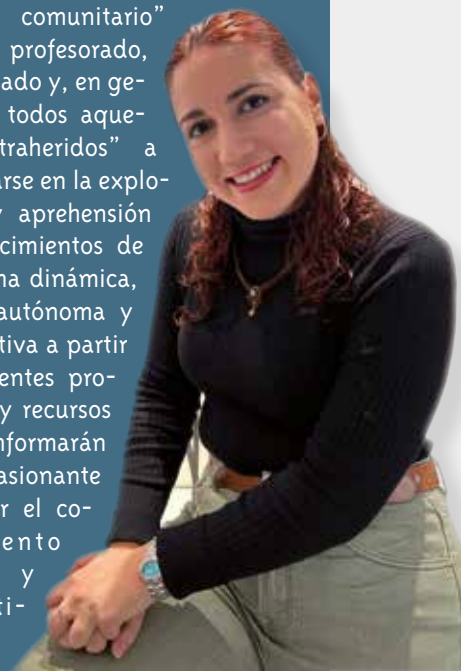


En 2022, Natalia Galbis Reig creó el blog educativo llamado *El bolsillo de Lazarillo* (www.elbolsillodelazarillo.com) para compartir sus recursos, ideas, actividades, lecturas y materiales, con el objetivo de difundir cultura, compartir su práctica docente y ofrecer recursos didácticos desde sus conocimientos y experiencia. En dicho blog se pueden encontrar contenidos sobre todo de Lengua Castellana y Literatura, pero también de Filosofía (su otra especialidad, aunque no la ejerce) y de Valenciano y Geografía e Historia, ya que la autora también es profesora de Ámbito Sociolingüístico en 1.º de la ESO. Asimismo, también se pueden encontrar propuestas para el plan de acción tutorial e incluso consejos para opositores.

La finalidad de este proyecto educativo es ofrecer recursos alternativos al alumnado (principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje) y, por extensión, a sus familias, así como servir de inspiración y apoyo para docentes y opositores. En especial, los materiales que comparte la autora son de mucha ayuda para los profesores de diferentes materias, que encuentran en su labor divulgativa un referente y una fuente de inspiración para crear sus propios materiales o aplicar ideas y propuestas innovadoras en el aula.

En definitiva, *El bolsillo de Lazarillo* es un espacio abierto para cualquier persona relacionada con el mundo de la educación y de la cultura, especialmente en lo referente a las Hu-

manidades; un lugar donde poder consultar información y descargar material de forma libre y gratuita. Para Natalia Galbis, compartir es la mejor manera de ayudar a los demás y, por tal razón, uno de los lemas de su blog es ¡Compartir es vivir! Así pues, se podría decir que este "bolsillo comunitario" invita al profesorado, al alumnado y, en general, a todos aquellos "letraheridos" a aventurarse en la exploración y aprehensión de conocimientos de una forma dinámica, lúdica, autónoma y significativa a partir de diferentes propuestas y recursos que conformarán un apasionante viaje por el conocimiento literario y lingüístico.



NATALIA GALBIS REIG es Graduada en Filosofía (2015) y en Filología Hispánica (2019) por la Universitat de València. Funcionaria de carrera y docente en activo en la Comunitat Valenciana desde 2020 (en la actualidad, profesora de Secundaria en el IES Jaume I de Ontinyent —Valencia—).

elbolsillodelazarillo@gmail.com / [@elbolsillodelazarillo](https://www.instagram.com/elbolsillodelazarillo) (Instagram)

REVISTA DE LIBROS

Fundada en 1996, la Revista se dedica a la reseña de libros y a la presentación de artículos culturales sobre muy variados temas y disciplinas: actualidad y pensamiento político, historia, economía, ciencia y tecnología, literatura, música, artes y espectáculos. El primer director fue Álvaro Delgado-Gal, y desde el 1 de marzo de 2023 la dirige Javier Moscoso. La revista se edita en formato digital (y periódicamente en formato papel). El número publicado en enero del 2025 es el 8 (volumen 1).

<https://www.revistadelibros.com/>

En el siguiente enlace se encuentran todas las publicaciones digitales desde 2023 y, asimismo, el formulario para recibir de forma gratuita la información actualizada de RdL en el correo electrónico que se indique. (Se incluye al final de la página).

<https://www.revistadelibros.com/numero-anterior-de-revista-de-libros/##>

RdL

DE DÓNDE VENIMOS.

Historia genómica de la Península Ibérica.

Antonio González-Martín, Javier Lescure y Alicia Portela-Estévez

Unidad de Antropología Física. Departamento de Biodiversidad, Ecología y Evolución.
Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad Complutense de Madrid.

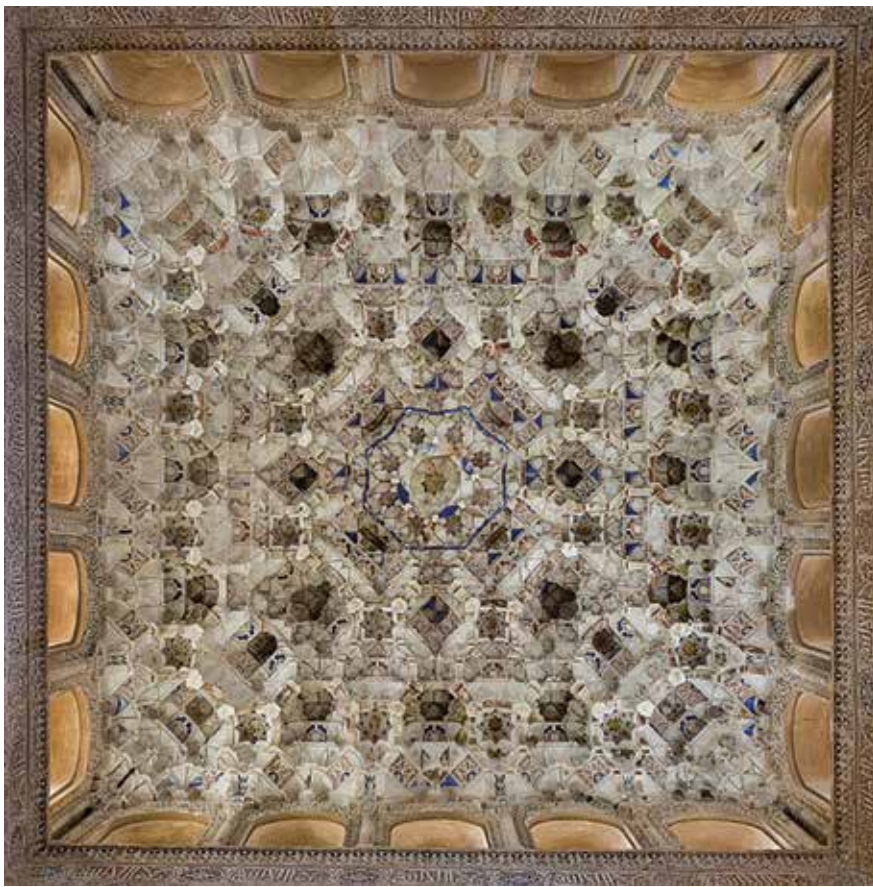


Figura 1. Detalle artístico del Patio de los Leones en la Alhambra de Granada, que constituye un ejemplo del legado cultural proporcionado por las diversas poblaciones humanas que han ocupado la Península Ibérica.

La Península Ibérica: una posición geoestratégica privilegiada

La Península Ibérica está situada en el extremo occidental del continente europeo, ubicación que ha determinado la composición genética de su población. Su posición ha favorecido el fenómeno conocido en genética de poblaciones como "efecto autobús", que consiste en proyectar el comportamiento de los viajeros de un autobús urbano a la genética de poblaciones humanas: las primeras personas que entran en este tipo de transporte se dirigen al fondo del vehículo, empujados por los nuevos viajeros. De la misma

manera, las primeras poblaciones que entraron en la Península se vieron desplazadas hacia las regiones periféricas por la presión de poblaciones recién llegadas. Otro aspecto fundamental, que ha marcado de forma significativa nuestra historia, es la cercanía geográfica al continente africano, lo que ha favorecido el contacto con poblaciones de origen norteafricano y subsahariano. Además, tampoco podemos olvidar que en algún momento de la historia la geografía peninsular era el extremo occidental del mundo conocido; más allá, *terra ignota*.

Esta singularidad geográfica aunada a aspectos geoestratégicos en el espacio

mediterráneo y a la presencia de importantes recursos naturales, ha determinado en gran medida nuestra composición genética, caracterizada por la superposición y mezcla de grupos humanos procedentes de diferentes regiones y culturas (figura 1).

Genómica de las poblaciones humanas

El origen y composición de las poblaciones humanas de la Península Ibérica ha despertado tradicionalmente un gran interés no exento de acalorados debates. Se han propuesto múltiples teorías sobre los orígenes de una u otra cultura, en función de las aproximaciones metodológicas y con base en los diferentes marcos conceptuales y distintos niveles de desarrollo científico, técnico e intelectual. En el presente trabajo realizaremos una revisión sobre el origen y composición de las poblaciones de la Península Ibérica dividida en dos grandes bloques: lo que sabemos sobre la genómica de los linajes humanos previos a nuestra especie y lo que conocemos sobre la genética de *Homo sapiens*. Este segundo apartado lo dividiremos a su vez en dos partes cuyo parteaguas podría ser, más o menos, el inicio de nuestra era.

El abordaje lo realizaremos principalmente desde la genómica, es decir, aprovechando las propuestas basadas en las técnicas moleculares más modernas. La principal singularidad de este enfoque es que estudia genomas completos en lugar de analizar regiones específicas: al primer planteamiento se le conoce como genómica y al segundo como genética. En realidad, la genómica no estudia todo el genoma, ya que se centra en las diferencias individuales. Matemos esta información. El genoma humano está constituido por unos 3.200.000.000 nucleótidos (pb), agrupados en paquetes de información llamados cromosomas. Cuando se habla de secuenciar una región genómica se está intentando averiguar cómo se alternan cuatro letras –nucleótidos que se abrevian con las letras A, T, C y G– en una región determinada. Ahora bien, la mayor parte de los humanos tenemos la misma letra en las mismas posiciones; a las excepciones se las denomina SNP (*Single Nucleotide Polymorphism*), es decir, lugares o posiciones en el genoma en los que un individuo tiene una letra y otra persona una letra distinta. Como media, los humanos somos iguales genómicamente

en un 99,6 %, es decir, diferimos de media entre nosotros en un 0,4 %, lo que corresponde a unos 12.800.000 de SNP, aproximadamente. La mayor parte de estas sutiles diferencias se sitúan en regiones no codificantes, es decir, que no tienen ninguna consecuencia, son huellas, rastros genéticos que hablan de nuestra historia evolutiva individual y, si los sabemos leer e interpretar, poblacional.

Estos enfoques se han podido realizar gracias al desarrollo de nuevas técnicas de secuenciación o NGS (*Next Generation Sequencing*) paralelas a la Bioinformática, disciplina que permite abordar y analizar, ingentes cantidades de datos moleculares.

A este panorama hay que agregarle los avances realizados en la recuperación de material genético procedente de restos antiguos, disciplina conocida como Paleogenómica. Este nuevo marco científico ha permitido avanzar a grandes pasos en el conocimiento, comprensión y reconstrucción de nuestro pasado, ya que permite obtener fotos fijas de genomas ancestrales.

En contadas ocasiones se tratará la información procedente de unos marcadores genéticos –no genómicos– denominados uniparentales, es decir, el ADN mitocondrial y el cromosoma Y, ambos presentan singularidades, pero, en lo que concierne a este trabajo, las más destacables son que ambos se heredan de un solo progenitor: el ADN mitocondrial procede de las madres y el cromosoma Y de los varones.

Hay que advertir que los datos moleculares constituyen solo un enfoque más, y que han de interpretarse y complementarse con la información procedente de otras disciplinas, como la Arqueología, la Etnografía, la Lingüística y/o la Historia.

La historia Euroasiática de los linajes humanos

Las modernas teorías evolutivas y paleontológicas coinciden en que el origen de nuestra especie es el continente africano: todos los humanos procedemos de alguna región de África subsahariana hace entre 300.000 y 200.000 años. En este espacio geográfico se dio un complejo e intrincado proceso evolutivo en el que estuvieron implicados numerosos linajes humanos. En la actualidad, como demuestra el registro fósil, se puede afirmar que este proceso no fue lineal y progresivo, sino que se produjeron apariciones, extinciones y mezclas de numerosos grupos de

homininos. Una evolución que podría presentarse por un complejo e intrincado árbol en el que algunas ramas se entrecruzan de forma recurrente y otras sencillamente se extinguen.

En todo caso, las poblaciones procedentes de África habrían colonizado Eurasia atravesando Egipto, hacia Israel y Palestina. Este proceso se produjo de forma recurrente, en una teoría conocida como *Out of Africa, again and again* (fuera de África, una y otra vez), y se inició hace aproximadamente dos millones de años. De todas formas, y aunque hoy se considera que estos corredores se transitaban de forma continua, las pruebas confirman la existencia de al menos tres grandes movimientos. El primero de ellos no afectó a la Península; de momento, no se han encontrado fósiles tan antiguos que demuestren la presencia de estas formas arcaicas en el poniente europeo. En este primer proceso expansivo estuvieron involucrados linajes conocidos como *Homo ergaster* –para el continente africano– u *Homo erectus* para definir a las mismas formas, pero en territorio euroasiático. El segundo de estos movimientos se produjo hace unos 800.000 años y lo protagonizó *Homo heidelbergensis*, ya que en Eurasia evolucionó hacia formas morfológicamente diferentes conocidas como *Homo neanderthalensis*. La presencia de estos dos grupos en la Península Ibérica queda demostrada por los restos fósiles recuperados en numerosos yacimientos, en al menos dos de los cuales se pudo recuperar material genómico. El primero de ellos es el Sidrón (Asturias), una incomparable fuente de información genómica que confirma la presencia y la estructura social de grupos de neandertales en la Península Ibérica. El segundo de ellos es Atapuerca (Burgos), uno de los yacimientos más importantes del mundo, y que nos ha permitido obtener información sobre la dinámica poblacional de este excepcional grupo. Es tal la calidad del yacimiento, que, en la Galería de las Estatuas, uno de los múltiples yacimientos que componen el complejo, se ha podido recuperar material genético directamente del sustrato, sin necesidad de la presencia de restos fósiles. Los resultados son espectaculares, ya que han demostrado que los neandertales no eran una sola población genéticamente homogénea, sino que al menos existieron dos grupos que se sucedieron en la Sierra de Atapuerca hace unos 100.000 años.

Por otra parte, sobre estas mismas fechas se produjo un nuevo evento migratorio desde África, en esta ocasión protagonizado por un linaje muy especial, *Homo sapiens* anatómicamente moderno. Este grupo se caracterizaba por presentar una anatomía grácil en comparación con otros linajes, un cerebro desarrollado que implicaba una alta capacidad cognitiva y una tecnología muy desarrollada, que le permitía una excepcional capacidad de adaptación y supervivencia ante los retos ambientales a los que se iba a enfrentar.

En su proceso de expansión, este nuevo grupo contactó con las poblaciones que habitaban Oriente Medio, los neandertales. Este contacto implicó la mezcla de estos dos grupos que habían permanecido separados evolutivamente durante unos 700.000 años. Hoy, todas las poblaciones no africanas de *Homo sapiens* son descendientes de este mestizaje y llevan un porcentaje variable de ADN neandertal. En nuestro caso, oscila entre un 1 % y un 3 %. Se consolida y demuestra de esta manera un interesante fenómeno, la inexistencia de poblaciones genéticamente puras. De hecho, esta evidencia es un ejemplo más de un fenómeno ubicuo en el tiempo y en el espacio, y que va a marcar importantes cambios de paradigmas en las teorías evolutivas: el mestizaje.

Paleogenómica de la Península Ibérica

Hace unos 45.000 años habitaban la Península Ibérica poblaciones de neandertales en declive, que se iban sustituyendo, lenta pero inexorablemente, por poblaciones de *Homo sapiens* recién llegadas y que previamente se habían mestizado con neandertales en el Medio Oriente.

Hay que hacer un alto en el camino para remarcar que nuestra historia, al margen de las singularidades que trataremos más adelante, es muy semejante a la que aconteció en Europa Occidental. Se pueden describir tres grandes acontecimientos poblacionales que afectaron a Europa, en general, y la Península Ibérica, en particular. El primero de ellos puede datarse en unos 45.000 años y estuvo protagonizado por los primeros *sapiens* que abandonaron África. Hablamos del periodo Paleolítico, caracterizado por pequeños grupos humanos que practicaban la caza y la recolección. Sobre este sustrato basal se superpusieron grupos humanos procedentes de la actual Anatolia (Turquía). Eran poblaciones que se habían diferen-

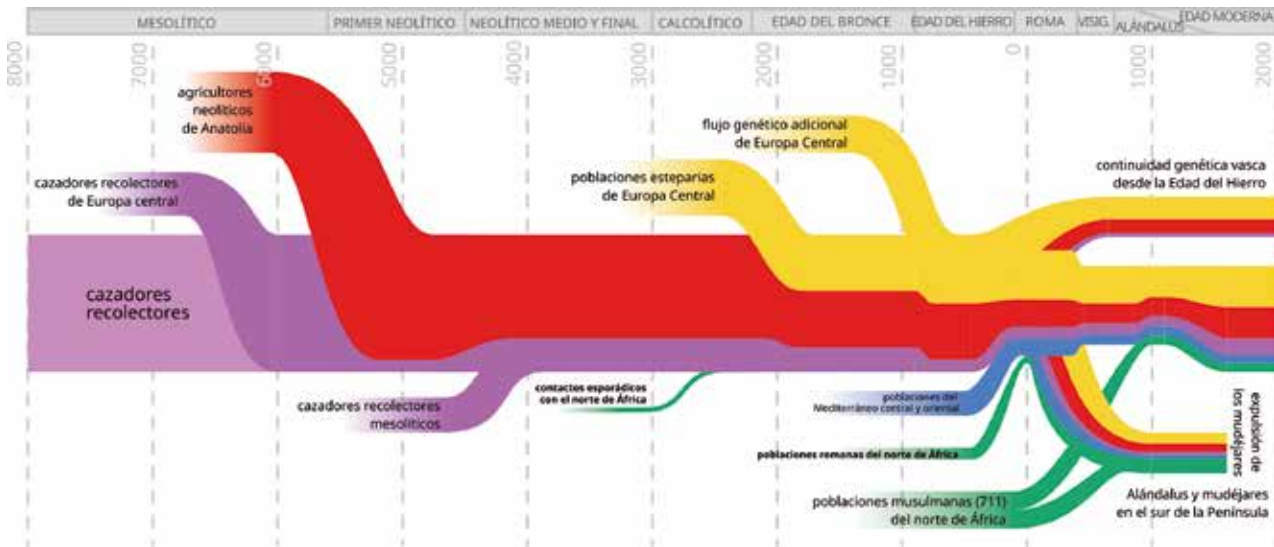


Figura 2. Composición genética de la Península Ibérica basada en estudios paleogenómicos. La aportación genética de diferentes grupos humanos se representa por un color distinto en el flujo de acontecimientos. Nótese que en el texto se hacen referencias temporales desde el presente, mientras que la imagen está escalada en el año cero de nuestra era (Modificado de Olalde *et al.*, 2019).

ciado genéticamente de los cazadores-recolectores durante más de 30.000 años y que, gracias a una revolución tecnológica, conocida como neolítica, crecieron exponencialmente y se expandieron por toda Europa. Practicaban una estrategia de supervivencia muy distinta a la de sus predecesores, la agricultura y la ganadería, y llegaron a los límites de Europa Occidental hace unos 8.000 años. Hasta hace poco tiempo, todavía se discutía si la expansión de los agricultores-recolectores había sido exclusivamente “démica”, es decir, si había sido una difusión solo cultural, o había estado acompañada por desplazamientos poblacionales. Hoy en día, y gracias en parte a la Paleogenómica, sabemos, inequívocamente, que se produjeron importantes movimientos demográficos en todo el continente.

Durante muchos años, este era el panorama en lo referente a la composición genética europea. Ahora bien, a principios del siglo XXI esta concepción cambió radicalmente y entró en la ecuación un tercer movimiento, el llevado a cabo por los yamnayas o nómadas de las estepas. Este grupo procedía de las estepas pónticas asiáticas, en la región media del río Volga, y llegaron a la Península a través de la región noroccidental hace unos 4.500 años. Según los especialistas, fueron los responsables de traer el lenguaje indoeuropeo, así como la rueda y la domesticación del caballo. También se les relaciona con sociedades agresivas y más estructuradas jerárquicamente, como se refleja en sus singulares sistemas de enterramiento conocidos como kurganes o túmulos.

Sobre estos tres grandes ejes culturales, demográficos y genéticos se estructura la historia de Europa y de la Península Ibérica. De hecho, las poblaciones europeas son el producto de la mezcla de estos tres grupos en diferentes proporciones. Pero nuestra historia es mucho más rica, con matices y singularidades –cada región europea tiene las suyas–, que nos convirtieron en una población culturalmente diversa y genéticamente heterogénea.

Uno de los grandes avances en el conocimiento de nuestra historia se ha realizado con el desarrollo del proyecto paleogenómico en la Península Ibérica, es decir, la recuperación de ADN antiguo de individuos procedentes de yacimientos que caracterizaran la diversidad temporal, cultural y geográfica de la Península. El trabajo abarcaba una temporalidad que se remontaba a unos 10.000 años de antigüedad y comprende muestras procedentes de toda la geografía peninsular.

Realizando un abordaje cronológico, se puede determinar cuándo y quiénes fueron los pueblos y las culturas que contribuyeron genética –y culturalmente– al acervo peninsular. Partimos de un sustrato genético basal compuesto por los primeros cazadores-recolectores de Europa (figura 2). Sobre este sustrato, y como ya se ha comentado, se superpusieron hace 8.000 años poblaciones neolíticas procedentes de Anatolia. Son remarcables las nuevas aportaciones realizadas en el mesolítico, hace unos 6.000 años, y que tuvieron como efecto el incremento de la proporción de material genético de grupos de cazadores-recolectores. En todo caso, y aun considerando este

incremento, la proporción de variantes genéticas neolíticas era predominante durante el mesolítico peninsular. Un suceso muy notable ocurre a finales de la Edad de Cobre: en un yacimiento de Madrid (Camino de las Yeseras) se detectó la presencia de un individuo de ascendencia norteafricana. Este hecho, en apariencia trivial, es de especial relevancia, ya que marca la presencia de contactos y filtraciones genéticas norteafricanas hacia la Península Ibérica desde hace más de 4.000 años.

El aporte de los yamnayas se produjo en dos pulsos migratorios, al inicio y al final de la Edad de Bronce. Su contribución supuso un cambio en el sustrato poblacional, en el que la presencia de material genético estepario computó aproximadamente el 50 % del *pool* genético. Tuvo que producirse un impacto demográfico soberbio para que se produjese este cambio tan radical en la estructura genética de las poblaciones aborígenes. Pero hay una información muy relevante que implicó la llegada de los nómadas de las estepas: la aparente sustitución de todos los varones aborígenes. Este hecho se puede constatar gracias al estudio de un marcador genético singular, el cromosoma Y. Este marcador, como ya se ha comentado, se hereda exclusivamente por vía paterna e informa sobre la historia de los varones de una especie. Antes de la llegada de los yamnayas, el panorama de la diversidad de cromosomas Y era relativamente amplio, con variantes –conocidas técnicamente como haplogrupos– como el I2, I, G2 o H, todas ellas propias de las etapas paleolíticas o neolíticas europeas. Pero a

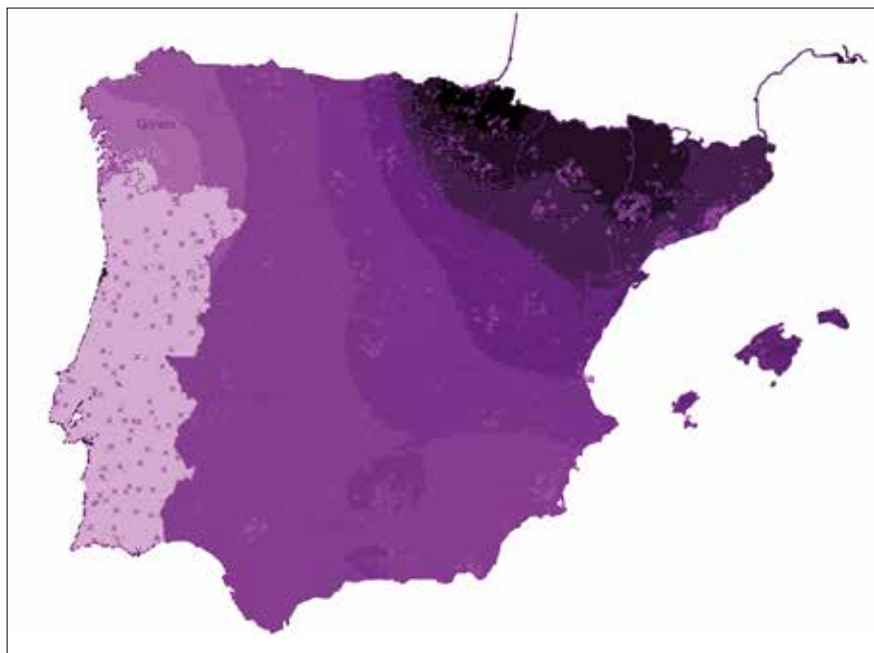


Figura 3. Influencia genética de las poblaciones del norte de África en la Península Ibérica. Los colores claros indican más aporte, los oscuros, menor contribución. En Portugal no hay datos disponibles (Modificado de Bycroft *et al.* 2019).

partir de la llegada de los yamnayas, la mayor parte de los varones secuenciados presentaban una variante distinta que no había aparecido antes en Europa Occidental, el haplogrupo R1b procedente de las estepas siberianas. Cómo se pudo producir esta sustitución poblacional que afectó a los varones nativos se desconoce, pero marca un hito en las aportaciones de la genética en el conocimiento de nuestra historia. Pueden hacerse algunas especulaciones, como que los grupos nómadas estaban formados preferentemente por varones que se mezclaron con mujeres nativas y que ejercieron una presión –pasiva o activa– contra los varones aborígenes. De hecho, no es un fenómeno inusual en la historia humana; por ejemplo, se ha constatado que en la población masculina cubana actual no hay variantes del cromosoma Y propias de los aborígenes, todas son de origen europeo y africano. Sea como fuere, la sustitución de los linajes masculinos peninsulares ha generado mucha controversia, hay diferentes corrientes científicas que no asimilan –o asumen– esta información empírica, aduciendo que estamos viendo una imagen parcial del fenómeno y que faltan más estudios con un mayor número de muestras que constaten este fenómeno.

En torno a los primeros años de nuestra historia se empieza a detectar una diferenciación genética entre las regiones meridionales, centro y septentrionales de la Península Ibérica. En el norte, concretamente en Euskadi, no se producen grandes ni nuevas aportaciones genéticas,

manteniéndose cierta continuidad desde la Edad de Hierro. En un principio se había considerado que los vascos, junto con los sardos (procedentes de la isla italiana de Cerdeña) y los samis (grupo étnico que habita en Laponia), eran representantes de poblaciones arcaicas del sustrato genético europeo. Estudios más detallados confirmaron que esta hipótesis es errónea y que la singularidad de los vascos y sardos –los samis sí que presentan señales genéticas ancestrales– estaba relacionada más con su historia demográfica que con su antigüedad. En referencia a los vascos, hoy se sabe que su singularidad se debe a un aislamiento que tuvo su origen en la Edad de Hierro y que estuvo acrecentado por la geografía y por su singular lenguaje, el euskera. De hecho, esta hipótesis tiene que ver tanto con lo que ocurrió como con lo que no sucedió. Internamente se produjo un aislamiento, que potenció la endogamia y, por lo tanto, la diferenciación respecto a otras poblaciones. Pero debido también a este aislamiento los vascos no recibieron la contribución de la expansión de otras culturas –como la romana– ni sufrieron con igual intensidad epidemias que asolaron otros territorios peninsulares como, por ejemplo, la peste bubónica. Todos estos parámetros potenciaron su diferenciación genética del contexto de las poblaciones que la rodeaban.

En el centro, en el sur y en el sureste peninsular el panorama es totalmente distinto, y se detectan flujos genéticos en los primeros siglos de nuestra era, procedentes principalmente del centro y del

oeste del mediterráneo. La presencia de este flujo genético se ha relacionado con movimientos de culturas como los fenicios, los griegos y otros pueblos del espacio mediterráneo. Por otra parte, en las zonas más meridionales de la península se empiezan a detectar rastros genéticos procedentes del norte de África y relacionados con el proceso de romanización de la Península.

Nuevos cambios –o aportes– en la composición genética peninsular se producen durante el proceso de expansión del islam durante el siglo VIII. La contribución norteafricana tuvo un importante efecto en regiones previsiblemente influenciadas por la cultura árabe y en otras en las que *a priori* no se esperaba una contribución sarracena.

Estudios específicamente diseñados para detectar el influjo genético norteafricano en la Península dibujan un panorama inesperado (**figura 3**). De hecho, el impacto es sustancial en la mayor parte de la Península Ibérica, a excepción de la región noreste que comprendería las actuales comunidades de Cantabria –en la zona oeste–, Euskadi, Navarra, la Rioja, Aragón, Catalunya y el norte de Valencia. Galicia requiere una mención especial, ya que el mayor porcentaje de ascendencia norteafricana se detecta en esta región (aproximadamente un 11 %), a pesar de que nunca estuvo bajo dominio musulmán. La explicación, según los especialistas, estaría relacionada con la llegada de genes norteafricanos en flujos migratorios internos pero posteriores a la influencia y distribución musulmana en la Península. Otras explicaciones alternativas serían: i) diferentes niveles de integración de los norteafricanos en los pueblos locales, o ii) diferente efecto en zonas rurales y ciudades de la expulsión de los musulmanes en el siglo XVII.

Historia y genómica

En un intento de comprender la historia más reciente de la Península, se desarrolló un proyecto basado en la genotipación de individuos actuales procedentes de todo el espacio peninsular. Los datos, cientos de miles de variantes genéticas por cada individuo, se analizaron con las técnicas de análisis bioinformáticos más

resolutivas de las que se disponía en ese momento y los resultados fueron francamente inesperados (**figura 4**).

La primera aportación destacable de este proyecto fue el nivel de diferenciación poblacional, es decir, qué regiones eran genéticamente distintas entre ellas; recordemos que en realidad hacemos referencia a sutiles diferencias, pero detectables estadísticamente. El primer nivel de diferenciación se detectó entre el noreste de Galicia y el resto de la Península Ibérica; además, en la provincia de Pontevedra se describieron subestructuras genéticas muy profundas –muy diferentes entre ellas– con grupos separados genéticamente por menos de 10 km, coincidiendo con elevaciones geográficas y valles fluviales.

La relevancia de Galicia como región singular genéticamente en el contexto peninsular es muy interesante, ya que indica que el grupo poblacional más diferente de nuestra península es Galicia, en contra de todo lo supuesto hasta este momento. Bien es cierto que el siguiente nivel de agrupación, y por lo tanto de diferenciación, fue Euskadi y Navarra respecto al resto peninsular.

La segunda sorpresa, hasta cierto punto también inesperada, tiene que ver con las afinidades y semejanzas genéticas entre diferentes regiones. En la **figura 4** se refleja esta idea mediante colores: cada grupo cromático expresa semejanza genética. De forma resumida, en la Península Ibérica se detectaron siete grandes grupos poblacionales (conocidos en inglés como *clusters*) que se podrían clasificar en dos modelos.

El primero de ellos se caracteriza por una distribución compacta supeditada a una región más o menos homogénea. Sería el caso de Galicia –que por cierto tiene continuidad en Portugal, aunque aquí no se representa–, Euskadi y Navarra. El segundo grupo sigue una distribución distinta, dispersándose por la Península Ibérica en un gradiente norte-sur. Sería el caso de Asturias, que se extiende hacia el sur comprendiendo León, Extremadura y la región occidental de Andalucía, o Cantabria, que, siguiendo el mismo modelo, mantendría similitudes genéticas con la región oriental de Castilla-León, parte de la Rioja, Castilla-La Mancha, Murcia y Andalucía Oriental. En este modelo se incluiría Aragón, con una interesante relación con la región de Valencia, y Catalunya, que se relacionaría con Les Illes Balears (para una información más detallada puede consultarse Bycroft *et al.* 2019). Esencialmente esta distribución norte-sur coincide, de forma general, con las fronteras lingüísticas y geopolíticas de la Península Ibérica al final de la época de la dominación musulmana.

Una última consideración digna de destacar es la presencia de variantes de ADN mitocondrial; recordemos que se hereda exclusivamente a través de las mujeres, procedentes de África subsahariana. Este aporte está íntimamente relacionado con el comercio atlántico de esclavos que se inició a mediados del siglo XV. La mayoría de los esclavos se introdujeron en Europa a través de Portugal, y de ahí que la mayor prevalencia de estos marcadores se detecte en las regiones meridionales de la Península Ibérica, concretamente en el sur de Portugal.

Reflexiones finales

A lo largo de este repaso por la genómica, y de algunos detalles de genética uniparental, ha sido posible reconstruir la historia de la Península Ibérica. Un espacio que se comporta, de forma global, como otras regiones de Europa occidental, pero que alberga matices genómicos que reflejan su excepcional situación geográfica y su singular historia.

En esta narración llama poderosamente la atención el protagonismo que adquiere el fenómeno del mestizaje y cómo este se refleja en una rica variabilidad genética y en una excepcional diversidad cultural. Desde los linajes anteriores a la presencia de nuestra especie en tierras peninsulares hasta la actualidad, se ha realizado un recorrido que ha implicado revisar las expansiones paleolíticas y neolíticas, el impacto de los nómadas de las estepas durante la Edad del Bronce, los contactos con culturas del espacio mediterráneo como fenicios y griegos durante la Edad de Hierro y de los romanos durante la Edad Antigua, y la presencia de poblaciones musulmanas medioevales. Un escenario geográfico en el que han acontecido incontables eventos históricos que han potenciado la mezcla entre culturas, pueblos y personas y que, todas ellas con distintas aportaciones, han modelado nuestra composición genética.

Queda mucho por recorrer, avanzar y aprender, pero sirva esta aportación para asumir esta realidad que procede de los análisis científicos más serios de los que disponemos actualmente. Se matizarán y seguramente se realizarán correcciones en el futuro, pero quedan sentadas las bases de lo que somos, producto de lo que aconteció en esta singular región situada al poniente del continente europeo. ■



Figura 4. Semejanzas genéticas entre comunidades de la Península Ibérica expresadas mediante colores: las regiones con el mismo tono se asemejan genéticamente (Modificado de Bycroft *et al.* 2019).

Bibliografía

- BYCROFT *et al.* 2019. Patterns of genetic differentiation and the footprints of historical migrations in the Iberian Peninsula. *Nature Communications*. 10(1):551
- FLORES-BELLO *et al.* 2021. Genetic origins, singularity, and heterogeneity of Basques. *Current Biology*. 31: 2167-2177
- OLALDE *et al.* 2019. The genomic history of the Iberian Peninsula over the past 8000 years. *Science*. 363(6432):1230–1234
- VERNOT *et al.* 2021. Unearthing Neanderthal population history using nuclear and mitochondrial DNA from cave sediments. *Science*. 372. eabf1667

Aprender a cuidarse

Tu salud en positivo Comprar bien es elegir salud



Comer saludable comienza mucho antes de sentarse a la mesa. Se sabe que una alimentación adecuada debe incluir principalmente alimentos de origen vegetal ricos en fibra, como los cereales integrales, legumbres, verduras y frutas. A todo ello se añade una guarnición de proteínas procedentes del huevo, de carnes magras (pollo, pavo, conejo y algunas partes del cerdo) o del pescado, alternando entre blanco y azul. También es importante incluir una fuente de grasa saludable

como el aceite de oliva virgen, el aguacate y los frutos secos crudos o tostados sin sal.

Planificar las comidas es fundamental para garantizar una alimentación variada y de calidad. Si se dedica tiempo a ello cada semana se logra ahorrar dinero, reducir el desperdicio de alimentos y tomar decisiones conscientes sobre lo que se consume. Diseñar una dieta variada no solo permite incluir alimentos de todos los grupos que aporten los nutrientes necesarios, sino que favorece el disfrute de la comida y evita el aburrimiento de una dieta monótona.

También es importante adaptar los menús a las necesidades y preferencias de cada hogar, teniendo en cuenta las intolerancias, alergias o simplemente los gustos de los diferentes miembros de la familia. Si algún alimento no agrada, se puede o bien cocinarlo de diferente manera o sustituirlo por otro más apetecible, con similar aporte nutricional. Por ejemplo, ciertos vegetales, como el brócoli o la coliflor, se pueden triturar para

Los objetivos de esta sección son fomentar estilos de vida saludables y sostenibles a través de una divulgación científica de calidad, en relación a la salud. El grupo de investigación

hacer una base de pizzas o hamburguesas y después se preparan al horno. En Internet se encuentran recetas muy originales, saludables y rápidas.

Una vez planeado el menú, el paso siguiente es elaborar una lista eficiente, que será la mejor aliada para evitar compras impulsivas y cargadas de productos poco saludables. De la misma manera, resulta útil revisar previamente la despensa y el frigorífico para comprobar qué productos se tienen y cuáles se necesitan adquirir. Además, es conveniente incluir en el listado una serie de alimentos básicos y versátiles, como los congelados o conservas, que tienen el mismo valor nutritivo que los frescos y son más rápidos de preparar.

Por otro lado, es clave disponer de algunas estrategias en el momento de ir a la compra. La primera, no ir con hambre al supermercado, para evitar decisiones impulsivas. En segundo lugar, tener tiempo suficiente para recorrer los pasillos con calma, leyendo las etiquetas de los productos. Tercero, evitar aquellas zonas donde se exponen los alimentos precocinados o ultraprocesados. Por último, también es primordial aprovechar las ofertas de manera inteligente; así, si por ejemplo se encuentran buenos precios en productos perecederos (carnes, pescados o frutas), se pueden comprar con la intención de congelarlos o usarlos más adelante.

Del mismo modo es recomendable, siempre que se pueda, adquirir productos frescos de temporada que, por lo general, son más económicos y nutritivos. Igualmente comprar a granel es otra excelente idea, especialmente determinados alimentos como legumbres, frutos secos o cereales, que tienen una larga vida útil y pueden almacenarse sin problemas. Llegados a este punto, cabe añadir que comer bien no tiene por qué ser complicado ni costoso. Dedicar tiempo suficiente a planificar el menú y hacer la compra es invertir en salud. ■



Fotografías de uso libre obtenidas de [pexels.com](https://www.pexels.com)

EPINUT está formado por profesionales vinculados con la salud pública, de diversos perfiles (biología, medicina, enfermería, dietética y nutrición, ciencias del deporte, antropología, sociología y psicología).

Desmontando mitos ¿Los alimentos congelados son menos nutritivos?

Uno de los mitos más extendidos es considerar los congelados como "alimentos de segunda categoría" desde el punto de vista nutricional, pero ello es totalmente falso. El proceso de congelación aumenta la seguridad microbiológica, ya que frena la acción de posibles microorganismos e impide el deterioro de los productos. Sin embargo, tiene un efecto mínimo sobre el contenido de nutrientes, e incluso puede afirmarse que, en términos generales, los congelados presentan mejores cualidades que sus equivalentes frescos.

Cabe señalar que, antes del proceso industrial de ultracongelación, alimentos como frutas y verduras se escaldan con agua hirviendo o vapor durante un tiempo muy breve, para reducir la carga microbiana e inactivar las enzimas responsables de la degradación del color, sabor o textura. Este procedimiento reduce en un 15-20 % aproximadamente el contenido de vitaminas hidrosolubles, como la C y algunas del grupo B. Pero dicha pérdida es similar a la que experimentan sus correspondientes frescos, durante el tiempo que tardan en llegar del campo a la mesa.

Respecto a las carnes y pescados, durante el proceso de descongelación se pierde líquido en el que van disueltos algunos minerales y vitaminas, pero esto sucede de igual manera cuando se cocinan. En resumen, los productos congelados resultan tan nutritivos como los frescos y presentan otras ventajas como un precio más reducido y la posibilidad de almacenaje para quienes no van a la compra frecuentemente. ■



EPINUT responde ¿Qué son los alimentos ultraprocesados?

Los ultraprocesados, conocidos por UPF, por sus siglas en inglés (*ultra-processed foods*), son alimentos preparados industrialmente que se derivan de otros alimentos y que apenas conservan nada del producto original. Entre sus ingredientes, siempre contienen aditivos como conservantes, estabilizantes, emulsionantes, disolventes, aglutinantes, edulcorantes o potenciadores (de sabor y color), pero también llevan harinas refinadas, azúcar, grasas y sal en elevadas cantidades. Sus cualidades organolépticas estimulan artificialmente el apetito e impulsan una cierta dependencia por este tipo de comida. Además, son, por lo general, productos accesibles (los venden en cualquier establecimiento), baratos y que se conservan durante bastante tiempo para favorecer su consumo. En este grupo están, por ejemplo, los refrescos azucarados, las bebidas deportivas o energizantes, *snacks*, *nuggets*, postres lácteos, cereales para el desayuno, galletas, bollos, pasteles y barras de cereales, entre muchos otros. Es importante identificar un alimento ultraprocesado a través de la lista de ingredientes (si son más de seis o siete hay que desconfiar). Son una "bomba" para la salud, ya que aportan muchas calorías y pocos micronutrientes. Por ello, favorecen la obesidad y las enfermedades no transmisibles, como las cardiovasculares y la diabetes. ■

Evaluación flash Diseño de un plato saludable



La información proporcionada en esta sección de salud pretende fomentar estilos de vida saludables. Para cualquier diagnóstico o tratamiento debe consultar con profesionales especialistas en la salud.

Grupo de investigación EPINUT (<https://epinut-ucm.es/>)

Marisa González-Montero de Espinosa, M.^a Dolores Marrodán, Andrea Calderón, Noemí López-Ejeda y Ángel Herráez (infografía).



Nuevo estudio del Observatorio de la Religión en la Escuela

Realizado por **Carlos Esteban**, coordinador del Seminario de Religión del Colegio

La Fundación SM ha publicado un nuevo estudio que arroja datos esclarecedores y un primer titular: “El 66 % del profesorado considera que la LOMLOE ha supuesto mayores dificultades para la enseñanza de la Religión en la escuela”. La encuesta, que se ha llevado a cabo de forma anónima entre un colectivo de más de dos mil docentes, revela que esta apreciación “se mantiene en todas las comunidades autónomas, aunque en Cantabria, Galicia y Extremadura esa mayoría supera el 80 %”.

El estudio destaca también las numerosas diferencias entre la percepción de los docentes en función de la titularidad de los centros: “Los profesores de centros públicos perciben en mayor medida las dificultades de la LOMLOE para la ERE”. Así, “el 71 % de los docentes de estos centros estarían muy (43 %) o bastante de acuerdo (28 %) en señalar dichas dificultades”. Y en el caso de los colegios concertados, “el porcentaje de docentes que muestra su acuerdo en señalar las dificultades desciende hasta el 52 %”.

Los retos de los profesores de Religión

El coordinador de este trabajo, Carlos Esteban, dirige el Seminario de Religión del Colegio Oficial de Docentes desde hace más de veinte años y, concretamente, los cursos que se imparten para profesores de Religión en el contexto de la Universidad de Otoño. Desde su larga experiencia, se muestra crítico con la falta de valoración de la asignatura en el expediente académico: “El estudio no hace sino avalar esa percepción generalizada de muchos profesores, que han visto cómo, en los últimos años, se ha deteriorado la valoración de su materia en el expediente académico y la desaparición de su alternativa en los planes de estudio”.

El nuevo informe del Observatorio de la Religión en la Escuela refleja que más del 60 % de los alumnos españoles opta por estudiar Religión. Y, en este contexto, lanza un mensaje: “En el mundo en que vivimos es muy necesario un nuevo tiempo humanista. Nuestra propuesta para la clase de Religión se basa en fortalecer lo personal en los procesos educativos, porque las dificultades a la hora de plantear la docencia de esta asignatura impactan en la educación en valores de más de tres millones de alumnos en nuestro país”.

Los Colegiados de Honor presentan su calendario de actividades 2024-2025

El grupo de Colegiados de Honor realizó, el pasado 4 de octubre, la presentación de las actividades programadas para el curso 2024-25 con la presencia del decano del Colegio, Amador Sánchez.

En su intervención, el decano resaltó el valor que tiene para el Colegio este grupo de colegiados que “cada año demuestra su interés y entusiasmo permanentes por el conocimiento y también por seguir manteniendo relaciones sociales enriquecedoras”. Este grupo –dijo– “mantiene esa inquietud intelectual que nunca tiene límites de edad, como lo demuestra la agenda llena de actividades que se programa cada año”. Además, el decano quiso resaltar el espacio de encuentro con los Colegiados de Honor: “El Colegio acoge con admiración todas vuestras actividades e iniciativas; sois un ejemplo de vitalidad y compromiso”.

Mercedes Dubois, presidenta de los Colegiados de Honor, intervino a continuación referenciando el calendario de clases que se desarrollarán en los próximos meses. Como en años anteriores, seguirán impartándose en las aulas del Colegio las de Música, Historia, Arte y Cine. También se han programado excursiones dentro y fuera de nuestras fronteras y otros encuentros como la Tertulia Literaria, coordinada por la propia presidenta.

María Pérez Rabazo, Medalla de Honor del Colegio

El 18 de diciembre María Pérez Rabazo recibió la Medalla de Honor del Colegio, en reconocimiento a su valía profesional y a la dedicación prestada durante años como profesora en la programación formativa del grupo de Colegiados de Honor.

El decano del Colegio, Amador Sánchez, destacó la figura de quien ha sido, durante más de dos décadas, profesora de Historia en las clases matinales que programa el Grupo de Colegiados de Honor: “Hoy celebramos no solo los logros de una carrera dedicada a la enseñanza y el conocimiento, sino también el carácter y la vocación de servicio de una mujer que ha hecho de su labor docente una vocación de por vida y una inspiración para todos nosotros”.



De izquierda a derecha: Amador Sánchez, decano; María Pérez Rabazo, profesora de Historia; Mercedes Dubois, presidenta de los Colegiados de Honor; Silvia Mondino, profesora de las clases de Música; y Elisa Izquierdo, profesora de las clases de Arte.

Profesorado de excelencia

Los profesores que imparten las clases destinadas al grupo de Colegiados de Honor y al Club de Colegiados de Honor son especialistas en su materia y han desarrollado una brillante carrera profesional.

Las clases de Música, por ejemplo, las imparte por la violinista Silvia Mondino, y cuentan en ocasiones con pequeños conciertos en directo.

Las de Arte, cada jueves, corren a cargo de Elisa Izquierdo. Este año están dedicadas al Art Nouveau y al Art Decó. Su profesora es graduada en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid.

Las clases de Historia las imparte, todos los martes, desde hace 20 años, María Pérez Rabazo, que cuenta con un grupo muy numeroso de alumnos. Este año se dedican a uno de los países más sorprendentes del mundo, China.

Y el Cine-Forum tiene lugar también dos martes al mes, bajo la dirección del profesor Jorge Fernández-Mayoralas, experto en la gran pantalla.

Durante el curso 2024-2025, el Grupo de Colegiados de Honor realizará también varios viajes, algunos ya anunciados, como los programados al norte de Portugal, a Oviedo y a Barcelona; además de varias visitas a museos y lugares donde poder disfrutar del patrimonio cultural y artístico madrileño.



La concesión de la Medalla implica el más alto reconocimiento de la institución colegial. Tal y como ha señalado el decano, "otorgarla a uno de sus miembros representa el esfuerzo constante, la integridad, el respeto y el compromiso con la misión del Colegio y con la calidad de sus actividades".

María Pérez Rabazo goza de gran prestigio entre sus alumnos. Licenciada en Geografía e Historia y Farmacia por la UCM, su pasión por la enseñanza se expresa en cada pala-

bra, en cada clase y en cada conversación; algo a lo que el decano ha hecho explícita referencia: "Tu trayectoria es prueba de que la enseñanza puede no ser un trabajo; de hecho, es una misión. Has sabido demostrar que la tarea del docente no es solo transmitir conocimientos, sino también construir puentes de empatía y confianza. Nos has demostrado que la enseñanza requiere dedicación, compromiso y, sobre todo, un amor profundo por la humanidad".

Mercedes Dubois, presidenta de Colegiados de Honor, ha sido la promotora principal de este homenaje a una de las compañeras más comprometidas del Grupo.

Federico Mayor Zaragoza, la Educación como compromiso

Falleció el pasado jueves, 19 de diciembre. Hemos perdido a un gran intelectual y a un defensor a ultranza de la Educación.

Inició su carrera profesional como catedrático de Bioquímica en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Granada, en la que fue rector entre 1968 y 1972. Ejerció la docencia en la Universidad Autónoma de Madrid. Desempeñó, además, diversos cargos políticos, como el de subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia (1974-1975), el de consejero del Presidente del Gobierno (1977-1978), o el de ministro de Educación y Ciencia (1981-1982) y diputado al Parlamento Europeo por el CDS (1987). En 1987, la XXIV Conferencia General de la Unesco lo eligió como director general, cargo en el que permaneció hasta 1999. Desde el año 2000 presidió la Fundación Cultura de Paz. Su vocación por la educación se manifiesta a lo largo de toda su trayectoria vital. Y, especialmente, en los últimos años, cuando promovió la creación de la Fundación Cultura de Paz. Desde aquí, inspiró diversas acciones tendentes a reivindicar la educación como garante y precursora del crecimiento personal y de la libertad de pensamiento, y como arma indispensable para el avance de las sociedades.

Apoyo al Colegio

El vínculo de este Colegio con Federico Mayor se remonta a 1982, año en que nos brindó su compromiso personal e institucional para impulsar el Seminario Técnico de Prospectiva General y Educativa. El Instituto de Cooperación Iberoamericana, del que era presidente, colaboró activamente en esta iniciativa. Años más tarde, en 1999, ya como director general de la Unesco, nos recibió en la sede de París: celebrábamos el centenario de la creación del Colegio.

Lamentamos profundamente la pérdida de este gran humanista de nuestro tiempo, cuya vocación por la Educación ha de servirnos para seguir su estela. Valgan sus palabras para definir la esencia de lo que siempre defendió: *"Educación a lo largo de toda la vida, como fuerza emancipadora, liberadora, como forjadora de un comportamiento personal, decidido con total autonomía. Educación, para aprender a ser, a conocer, a hacer, a vivir juntos. Para la interacción, para el enriquecimiento recíproco, para el respeto a los demás. Educación para aprender a emprender, para aprender a atreverse"*.

Descanse en paz.



La presidenta de INSNOVAE, Susana Sorribes Membrado, y el decano del Colegio, Amador Sánchez Sánchez, durante la firma del convenio el pasado 17 de diciembre de 2024.

Firma del convenio de colaboración entre el Colegio y la Asociación de Inspectoras e Inspectores para una Nueva Educación (INSNOVAE)

INSNOVAE es una organización de ámbito estatal, sin ánimo de lucro, cuyos fines principales son promover códigos de buenas prácticas de la inspección, basados en las disposiciones legales vigentes y en los principios de la Asociación; también, el identificar y redefinir el papel de la inspección como valor añadido para la mejora del sistema educativo, así como el impulsar nuevamente el liderazgo público y pedagógico de la inspección. Busca, además, defender ante las administraciones educativas un nuevo modelo de inspección acorde con las necesidades y retos del sistema educativo. La Asociación incluye entre sus funciones el desarrollo de programas de formación, de alta calidad, destinados a los inspectores, equipos

Las entidades firmantes desarrollan importantes actuaciones en el ámbito de la educación, especialmente en el apoyo y representación de los profesionales docentes que integran el sistema educativo.

directivos y, asimismo, docentes que deseen acceder a la inspección o a puestos de dirección de centros públicos y mandos intermedios de la administración educativa.

Por su parte, son fines esenciales del Colegio Oficial de Docentes, tal y como marcan sus Estatutos en el artículo 4, el ordenar el ejercicio de la profesión, la defensa de los intereses profesionales de los colegiados, velar por la satisfacción de los intereses generales relacionados con el ejercicio de la profesión y promover la constante mejora de la calidad de las prestaciones profesionales de los colegiados a través de la formación continua.

El Colegio Oficial de Docentes de Madrid, que forma parte del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid desde sus inicios, desarrolla numerosos y prestigiosos programas abiertos de formación para profesionales en ejercicio de diferentes ámbitos educativos, a los que acuden libremente tanto colegiados como no colegiados. Durante las últimas décadas han participado en estas actividades más de 35.000 docentes de toda España.

Tal y como ha señalado el decano del Colegio, Amador Sánchez, durante la firma, “el objetivo es que ambas entidades, dentro del ámbito de su actividad, inicien ahora una colaboración orientada a promover el diálogo y la formación de los profesionales de la educación, y que este acuerdo repercuta en la mejora del sistema educativo en las etapas obligatoria y universitaria”.

AURORA CAMPUZANO



De izquierda a derecha: Amador Sánchez, decano del Colegio; José Grillo, principal de los Colegios Redentoristas de Puerto Rico; Juan Alberto Gutiérrez, director general de Educación Infantil, Primaria y Especial de la CM; y Fernando Carratalá, director de las Jornadas. Acto de inauguración.

CELEBRADAS LAS XI JORNADAS DE LENGUA ESPAÑOLA Y CULTURA HISPÁNICA PARA ALUMNOS Y PROFESORES DE LOS COLEGIOS REDENTORISTAS DE PUERTO RICO

Treinta y tres alumnos y cinco profesores de colegios redentoristas de Puerto Rico, con su *headmaster* al frente, han participado en unas Jornadas académicas –las número XI– que tuvieron su arranque anual en el año 2012, con las únicas interrupciones originadas por la pandemia de la COVID-19 y por el huracán María que asoló parte de Puerto Rico. Han sido dos intensas semanas de “inmersión lingüística y cultural” en el país que los puertorriqueños



El grupo de las XI Jornadas en el Aeropuerto Internacional Luis Muñoz Marín de Puerto Rico, antes de embarcar para España.

Compartimos un tesoro cultural a través del lazo de nuestra lengua común, algo que nos permite un diálogo cultural que no hemos de perder nunca

(Amador Sánchez, decano).

consideran su “madre patria”: España. El programa incluyó visitas a ciudad de gran tradición artística, histórica y literaria (Ávila, Granada, Toledo, Cuelgamuros-San Lorenzo de El Escorial, Salamanca, Segovia); unas visitas en las que alrededor de una veintena de profesores especialistas en Arte, Literatura, Lengua española e Historia procedentes de la universidad y de las enseñanzas preuniversitarias han explicado in situ –fura de las aulas, y en el entorno geográfico apropiado– manifestaciones de nuestra riqueza cultural tantos años compartida. El programa se ha desarrollado con actividades muy diversas: visita a museos (El Prado, el Arqueológico Nacional, el Centro de Arte Reina Sofía; y también a la Imprenta Artesanal Municipal-Artes del Libro); “mañanas de convivencia” con jóvenes (colegio rectorista Gamio Diana) y no tan jóvenes (Universidad de Mayores del CDL); paseos por Madrid (visitas al Barrio de las Letras/Plaza Mayor/Parque del Retiro); actuaciones musicales (asistencia a un concierto de la ORTVE); conferencias-charlas impartidas en el CDL. Hubo incluso tiempo para visitar el estadio de fútbol del Real Madrid y para efectuar compras tanto en Madrid (en las zonas de Callao, Gran vía, Preciados, Fuencarral, Goya, Serrano...) como en las ciudades visitadas.

Clausura de las XI Jornadas en Segovia.

Las tecnologías (en especial el empleo de teléfonos móviles de última generación) les ha permitido a los jóvenes estudiantes mantener un contacto continuado con familias y amigos, “salvando” –metafóricamente hablando–, los más de 6600 km que separan Caguas y Mayagüez de Ma-

drid y sus comunidades limítrofes. Y lo que ha quedado claro en todo momento es la ilusión que los padres de estos muchachos han puesto en un viaje de carácter formativo, apostando por la mejor educación y el deseo de mantener vivos los vínculos con la lengua y la cultura españolas. Como tampoco hay duda de que estos alumnos han venido a “recuperar” sus raíces hispánicas, uno de sus mayores tesoros; tal y como se recoge en la célebre canción “Preciosa”, uno de sus “himnos” más emblemáticos, del que transcribimos un fragmento: “Preciosa te llaman las olas / del mar que te baña, / Preciosa por ser un encanto, / por ser un Edén. / Y tienes la noble hidalguía / de la madre España / y el fiero cantío del indio bravío / lo tienes también”.



Habéis llegado a la región “tractor” de España: estamos encantados de recibirlos en una comunidad autónoma que aporta el 20 % del PIB a nuestra economía y que dedica un porcentaje muy alto de su presupuesto a la educación

(Juan Alberto Gutiérrez. Director general de Educación Infantil, Primaria y Especial de la CM).



Valentín Martínez-Otero Pérez

Colegiado núm. 41.463

Pedagogía de la infancia y la adolescencia.

Dykinson. Madrid, 2024.



La educación, en sus múltiples facetas y etapas, es la clave del desarrollo personal y social. Este libro, fruto de estudios, experiencias y reflexiones compartidas, se presenta como una contribución pedagógica a una educación que a menudo se ve limitada por la burocratización, la mercantilización y la deshumanización crecientes. En este contexto, la obra adopta una perspectiva holística con objeto de optimizar la personalidad infantil y adolescente.

La pedagogía, como ciencia humanista al servicio del proceso perfectivo, brinda valiosas orientaciones a lo

largo de la vida. Estructuralmente, los capítulos que conforman esta monografía abarcan desde los primeros años de la educación infantil hasta la adolescencia en la educación secundaria. Se abordan de modo conexo áreas educativas complejas de especial interés, como la sensorial, la moral, la intelectual, la creativa y la tecnológica. Además, se destaca la importancia de la actividad físico-deportiva en el desarrollo integral. Aunque no se incluyen todos los campos y dimensiones, se pretende alumbrar la labor formativa y fomentar un despliegue personal equilibrado y unitario.

Pedagogía de la infancia y la adolescencia no es ajena a los muchos elementos, circunstancias y dificultades que concurren en la formación de la persona. En conjunto, se han recogido y sistematizado algunas ideas, experiencias y propuestas que pueden servir de referencia para profesionales, padres, responsables políticos y todos aquellos interesados en el gran asunto de la educación. Se incluyen en sus páginas, en comunicación abierta con la

comunidad, planteamientos teóricos y estrategias prácticas para enfrentar colaborativamente muchos de los retos educativos de nuestro tiempo. La obra, que concluye con una extensa bibliografía, puede inspirar y guiar a sus lectores en la profunda tarea de educar, tanto en lo que respecta a la formación integral de la personalidad como a la construcción de una sociedad más justa y humanizada.

Valentín Martínez-Otero Pérez es doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con premio extraordinario. Profesor-investigador en el Departamento de Estudios Educativos (UCM). Conferenciante, investigador y docente invitado en academias y universidades de más de 30 países, tanto en España, como en el resto de Europa y América. Autor de más de veinte libros y de numerosos artículos. ■

Javier Velasco Oliaga

Margarita Landi. La rubia del velo y la pistola.

Alianza Editorial. Madrid 2024.



De Margarita Landi (Madrid, 1918) se conoce su trabajo como reportera criminal y, quizá, el de cronista de moda y sociedad. Pero apenas se sabe nada sobre su vida privada y familiar, y aún menos sobre sus orígenes y las difíciles circunstancias que atravesó desde niña y que componen una biografía de película, llena de innumerables sucesos apasionantes, misteriosos y, también, trágicos.

Huérfana desde niña, vidente capaz de hablar con fantasmas, vivió la pobreza de la posguerra hasta que, en los años 50, comenzó a abrirse camino en el mundo del periodismo donde pronto sería conocida como la reportera que vestía pantalones, conducía un descapotable, fumaba

en pipa y era capaz de llegar antes que la policía a la escena del crimen.

Margarita Landi fue redactora durante 35 años de El Caso, uno de los periódicos más populares de aquella España cohibida en la que ni se mataba ni se pecaba, y de Interviú. Luego, entre 1991 y 2002, trabajó en RTVE, en programas como «La palmera», «Código uno» y «Así son las cosas», y en Telemadrid, donde presentó «Mis crímenes favoritos».

Contada con el estilo periodístico de la protagonista, directo, sencillo, claro, agudo, irónico y un tanto novelesco, *La rubia del velo y la pistola* es el relato de lucha y superación de una mujer dura e inquebrantable, libre y adelantada a su tiempo que se especializó en un género periodístico propio de hombres, como era el de sucesos. También es la crónica social de la España más profunda y negra y cuyos ecos todavía resuenan.

Javier Velasco Oliaga es licenciado en Ciencias de la Información y Máster en Comunicación Empresarial. Es periodista desde hace 40 años en prensa y radio. Dirigió el periódico «Aquí y Ahora». Es el editor

de la revista literaria «TodoLiteratura», y colaborador del programa «Sexto Continente» (RNE). Ha publicado artículos sobre la Guerra Civil Española y la II Guerra Mundial en la revista «Muy Historia», crónicas de viajes y críticas literarias. Da conferencias en congresos y ha sido jurado del premio Ojo Crítico de RNE. Sus relatos han aparecido en varias antologías, como «Amor fou», «Imposible no comerse» o «Rulfo, cien años después». En 2023 publicó junto al periodista David Yagüe «Entrevistas con historia», en la que entrevistaba a reconocidos escritores de novela histórica. ■

Luis Mariano Esteban Martín

Colegiado núm. 29.939

Al caer la tarde.

Editorial Punto Rojo Libros.
Madrid, 2017.

En este libro se aborda una trama policiaca: el asesinato de la pareja de Carlos, la misma noche en la que habían dejado su relación; lo que desatará las pesquisas del comisario Estévez durante más de veinte años.

Fernando Carratalá

Colegiado núm. 41.559

Lorca esencial.

Castalia/EDHASA.

Barcelona 2024.

Leer a Lorca de otro modo. Descubrir, redescubrir a Lorca desde la totalidad de su producción poética sistemáticamente presentada y comentada: tal es el reto que se ha planteado a sí mismo Fernando Carratalá con *Lorca esencial* que acaba de salir en Castalia

Prima, colección que cumple ahora 25 años y que ha estado bajo su dirección editorial. Ofrece a sus lectores un libro singular, un recorrido por los poemarios de Lorca a partir del primero, *Libro de poemas* (1921) –77 poemas dedicados a su hermano Paquito– hasta los *Sonetos del amor oscuro* (1936).

Ahora bien: la poesía de Lorca no es solo para ser leída, sino, retomando a Carratalá, “declamada” y “musicalizada” e interpretada en estilos musicales muy variados: música sinfónica, coral, flamenca, folk y rock... Sabido es que Lorca admiraba a Ernesto Halffter, Manuel de Falla y Claude Debussy. Ha ensanchado y matizado el autor con su antología la realidad insoslayable del texto poético con un amplio abanico de referencias musicales, otra aportación original ofrecida por esta antología. Ha debido hacer Fernando Carratalá una drástica selección, ofreciendo, para cada poemario, tan solo uno o

dos poemas que comenta de manera portentosamente detallada en un último apartado, bajo el título de “Para saber más”. Ha sabido Fernando Carratalá compaginar una sólida erudición que nunca abruma al lector con una dimensión pedagógica y crítica que siempre pretende potenciar la cultura general del lector y su conocimiento íntimo de la poesía lorquiana. Traza con mano segura y hábil una semblanza biobibliográfica del poeta seguida por su trayectoria vital e intelectual. Con el material suministrado y el método aquí propuesto, el lector ya bien pertrechado puede atreverse a volcarse hacia los poemas no comentados, recreando su propio sendero crítico. Me atrevo a comparar parte de la labor crítica de Fernando Carratalá con lo mejor de los intentos pedagógicos, liberando la iniciativa del lector e incitándole a lanzarse por el universo onírico y los ensueños de Federico García Lorca. [Resumen de la reseña efectuada por Daniel-Henri Pageaux, catedrático emérito de la universidad de La Sorbona/Paris III].

Carratalá realizó los estudios de piano en el Conservatorio de Murcia (1964), se licenció en Filosofía y Letras (sección Filosofía) en la Universidad de Valencia (1969), y es doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia (1992). Catedrático de instituto y profesor universitario, en la actualidad colabora con la Universidad de Mayores del Colegio Oficial de Docentes de Madrid, a cuya junta de gobierno pertenece. Es autor de numerosos libros sobre temas lingüísticos y estilísticos, así como de centenares de artículos de crítica literaria. ■

Luis Mariano Esteban Martín (Madrid, 1960) es doctor en Filología Hispánica por la UCM y profesor en el Colegio La Salle Maravillas, de Madrid. Autor

de más de cien artículos sobre el ciclo celestinesco, Unamuno y García Lorca, así como sobre temas de educación y actualidad

política y social. Desde hace años es colaborador habitual del diario La Opinión, de Zamora. Es autor de la edición crítica de la *Tragedia Policiánica*, de Sebastián Fernández (Madrid, editorial de la Universidad Complutense) y de los poemarios *El labio de arriba el cielo* –que toma su título de un verso de Miguel Hernández– (El Paisaje Editorial, Barcelona, 1991) y *Tratado de amor* (autoedición, Madrid, 1998). ■

Maribel Cobo Minguela

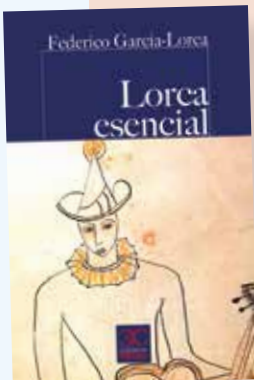
¿Qué oculta Miguelón?

Ed. Hilatura Estudio, 2024.

¿Qué oculta Miguelón? –se pregunta la condesa de Robles y Tejeiro–. ¿Es realmente ese monstruo hecho de retales el niño desaparecido hace cuarenta años? Abusos de poder, secuestros, experimentos científicos y romances conjugan esta inquietante historia en la que Maribel Cobo explora algunos de los eternos dilemas del ser humano: ¿hasta dónde podríamos llegar para desafiar a la muerte?; ¿qué estaríamos dispuestos a hacer en nuestro deseo de trascender? *¿Qué ocultaba Miguelón?* desafía las normas de la existencia. Tal vez hoy la ciencia ficción esté más cerca de la realidad de lo que creemos. En palabra de Marina Díez Minguela, “Con independencia del ideario de cada persona, el hecho es que la muerte es el final de la vida, ¿o no? Si seguimos la trayectoria de esta novela, se pueden invertir los términos: la muerte puede ser el comienzo de la vida ya vivida”.

Maribel Cobo estudió Magisterio. De niña, escribió poemas, y su afición por la poesía no ha decaído nunca. En 2014 publicó, destinado a sus nietos, *Carlos Nuestro*. En 2019 colaboró con seis relatos en *Antología 11+1*. En 2021 publicó su primera novela: *Doce Deseos*. En 2022 ganó el primer premio Didaskalos de relato corto con «A veces no recuerdo». En 2023 publicó *Eran demasiados*, un conjunto de 33 relatos cortos. En ese año fue seleccionado su relato «Capulina» para publicarlo en la antología de relatos *¿Qué se ama cuando se ama?*

Durante más de un quinquenio ha asistido como alumna a la Universidad de Mayores del CDL, con la que mantiene una relación permanente. ■





Elena Giral

El Cid. Del Cantar a la gran pantalla.

Fundación Ramón Menéndez Pidal.
Madrid, 2017.

A lo largo de la historia, la figura del héroe se ha ido gestando a partir de hechos o acontecimientos locales a través de la tradición oral, leyendas, romances, cuentos, la literatura, poemas, obras de teatro, novelas y el arte, hasta alcanzar una dimensión nacional e incluso supranacional. En el siglo XX, la aparición del cine ha dado a algunos una dimensión universal. Es el caso de Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid, con la exitosa película de mismo título de 1961, producida por Samuel Bronston y rodada en España. Una película cuyo guion se inspira en diversas fuentes literarias, desde los romances hasta los dramas de Guillén Castro y Corneille, y en las fuentes históricas, en especial en *La España del Cid*, de don Ramón Menéndez Pidal, y de ahí la satisfacción del académico y máxima autoridad en el tema al ver cómo “su Cid” fue llevado a la pantalla. Es significativa también la

intervención del protagonista, Charlton Heston, no solo por la acertada interpretación, sino por las aportaciones que hizo al guion y al personaje. No menos importante fue el papel que jugaron la censura, la propaganda y la crítica para determinar la acogida del público, creando una imagen del Cid como héroe intachable, cuasi mesiánico, que sigue vigente en la actualidad. ■

Ignaros.

Editorial Punto Rojo Libros.
Madrid, 2022.

Mar y Adrián tienen a los veinte años una breve historia de amor durante un verano que recordarán siempre. Se re-encontrarán cuarenta años más tarde y, además de contarse su vida –una vida que no es, ni de lejos, la que esperaban– intentarán enmendar el pasado.

Elena Giral nació en Santa Cruz de Tenerife. Cursó sus estudios superiores en la UCM. Es licenciada en CC. Biológicas, en la especialidad de Zoología, y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Ha cursado también un máster en Literatura española, cuyo TFM es el origen de este libro. Actualmente, investiga sobre la base científica de las metamorfosis animales en mitología. Ha publicado varios artículos sobre el tema e imparte clases de Mitología clásica en la Universidad de mayores de la UCM. ■

M.^a Victoria Reyzábal

De lo que esconde el arte.

Visión Libros.
Madrid, 2024.

“Tres cuestiones me hicieron reflexionar: la permanente constancia de la avaricia humana, capaz de destruir cualquier cosa que se le ponga por delante en aras de posesiones materiales; la eficiencia de la ingeniería romana, insuperable en su época como muestra también, sin ir más lejos, el Acueducto de Segovia; y la fuerza de la naturaleza para renacer de tantos abusos, en este caso repoblándose con su fauna y flora y regalándonos de propina un paisaje que no parece terrestre, pues resulta misterioso e inquietante como si formara parte de otro planeta. El libro está compuesto por 14 capítulos, redactados en una prosa de impecable corrección y belleza, con la que la autora exhibe no solo su capacidad estética, sino también su dominio de la lengua española.

María Victoria Reyzábal. (Madrid, 1944-2021) Cursó estudios de Filología Hispánica. Fue profesora de la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad de Viedma. Muy conocida en el ámbito educativo, por su labor como Inspectora de Educación, y como autora de libros de didáctica que siguen siendo indispensables para la formación de profesores (*El aprendizaje significativo de la literatura, La comunicación oral y su didáctica, Diccionario de términos literarios, Vocabulario multilingüe básico para el aprendizaje de español como segunda lengua. I y II*, etc.). Además de ejercer la crítica literaria, como escritora abarca la novela, el relato corto, el ensayo y la poesía. Sus poemas –siempre emotivos y de gran belleza lírica, en los que demuestra un dominio total de la forma– se han difundido en varias antologías. (En *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*, su propia poesía ofrece un verdadero curso de Estilística, en un alarde de capacidad didáctica). ■



Juan Antonio López Benedí

Colegiado núm. 31.458

La mujer del este

Terralgnota Ediciones
Barcelona, 2024.

Juan Antonio López Benedí nos presenta una novela de amor que cuenta con el exotismo de dos culturas: la europea y la china. La fascinación que siente el protagonista por una mujer se va transformando en frustración y límites al enterarse de que es su hermana. El protagonista se encuentra ante el dilema de cumplir con sus deseos y la dificultad de satisfacerlos; mientras que, paso a paso, va descubriendo sus raíces entre el idealismo y la praxis política.

Juan Antonio López Benedí es Licenciado en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Doctor en Educación por la Universidad

Autónoma de Madrid (UAM); está vinculado con la Universidad de Coimbra, con reconocimiento como profesor por el Consejo Científico-Pedagógico de Braga. Es director general académico del Instituto de Educación en Valores, de Ciudad Juárez (México). Hace consultas personales, talleres y conferencias para el desbloqueo emocional, la coherencia, la clarificación y el asentamiento de valores personales. Ha publicado 19 libros, entre los que destacan: *Cómo interpretar los sueños; Hipnosis y Sofrología; Reír, para vivir mejor; Regresiones; El corazón inteligente; E.M.O.C.I.O.N.E.S; y Todos queremos que nos quieran.* ■



M.^a Antonia Casanova y M.^a Carmen Escandón

La inclusión, eje articulador del sistema educativo.

La Muralla. Madrid, 2024.

La educación inclusiva constituye un modelo adoptado de forma general en una mayoría de países, aunque hay que reconocer que con diferentes niveles de implantación. La obra presenta reflexiones en torno a este modelo, abordando temas en los que se reflejan los avances, retrocesos o contradicciones que van surgiendo a lo largo de cualquier proceso complejo como lo es la educación y, más aún, cuando pretende aunar la variedad de culturas, de diferencias humanas o de múltiples contextos, en una sola escuela capaz de atender a esa singularidad que siempre presenta el ser humano. Citando algunos temas que se analizan, se habla de evaluar la inclusión, la interculturalidad como riqueza, la accesibilidad universal, la supervisión de las aulas inclusivas, la arquitectura inclusiva, las altas capacidades, el DUA, la cultura de la educación secundaria como barrera para la inclusión...; estos son algunos de los planteamientos que se deben tener muy claros para que la práctica no contradiga el enfoque que se pretende. La segunda parte de la obra hace un recorrido en el que se resume la trayectoria seguida en México desde los años 70 hasta llegar a la Nueva Escuela Mexicana en la que se propone la escuela inclusiva como modelo imprescindible para cambiar la sociedad. Se señala la importancia de contar con culturas, políticas y prácticas inclusivas con objeto de asegurar la participación y el logro educativo de los estudiantes, al igual que estrategias como el DUA o el aprendizaje basado en proyectos como medios que sean de utilidad para todo el alumnado considerando sus diferencias.

M.^a Antonia Casanova es profesora de la Universidad Camilo José Cela y Directora del Instituto Superior de Promoción Educativa. A lo largo de su carrera ha sido Inspectora de Educación, Subdirectora general de Educación Especial y Atención a la Diversidad (Ministerio de Educación) y Directora general de Promoción Educativa (Comunidad de Madrid). Representante de España en la *European Agency for Development in Special Needs Education* y Directora, por parte española, del Proyecto de Integración Educativa en México, participa y dirige programas relacionados con atención a la diversidad, educación inclusiva, evaluación, supervisión, formación de directivos y diseño curricular.

M.^a del Carmen Escandón cuenta con estudios de educación especial y educación inclusiva. Trabajó en la Secretaría de Educación Pública de México coordinando programas relacionados con el fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa. Ha formado parte de organizaciones de la sociedad civil como responsable del proceso educativo de estudiantes con discapacidad, y colaborado con distintos organismos en proyectos de investigación y promoción de la educación inclusiva. Participa como diseñadora y coordinadora de cursos sobre esta temática, y es conferenciante y tallerista a nivel nacional e internacional. Es coautora de publicaciones relacionadas con la inclusión en las escuelas. ■



Rafael Japón

Flores.

Editorial Talón de Aquiles, 2025.

Flores es un viaje poético que nos invita a recorrer los rincones más íntimos del alma a través del escenario evocador de la icónica ciudad italiana, en la que el autor residió una temporada. En sus páginas –27 poemas que escapan a la métrica tradicional–, el autor nos guía por un camino marcado por el amor/desamor, la presencia/ausencia, la esperanza/melancolía, el arrebató pasional/la frustración anímica...; pero donde cada encuentro fugaz y cada despedida intensa dejan una huella imborrable que el “yo lírico” –el propio autor– quiere compartir con un “lector cómplice”. Y *Flores* es algo más que un telón de fondo: es un personaje más, sorprendentemente vivo, cuyas calles, río y edificios cargados de historia reflejan y amplifican las emociones del “yo lírico”. Cada poema está impregnado de detalles sensoriales que transportan a ese lector a compartir momentos cotidianos profundamente significativos: una tarde lluviosa en una plaza, un paseo por los *lungarni* –que parten en dos el centro de Florencia, atravesada por el río Arno–, o los murmullos en algún callejón, desde el que se divisa la cúpula de la catedral de Santa María del Fiore. Sentimientos tan variados como el deseo –a veces inalcanzable–, la amistad –tan quebradiza–, el decaimiento anímico –que produce tristeza–... se entrelazan con referencias artísticas y espacios urbanos, y tejen una delicada tensión entre lo efímero de las emociones humanas y la permanencia de la ciudad que los alberga. Con un lenguaje directo, pero cargado de esteticismo, el poemario *Flores* se erige como una profunda meditación sobre la caducidad del tiempo y la huella indeleble de lo vivido, y donde lo pasajero y lo eterno se entrelazan en una confesión poética que rezuma autenticidad y sensibilidad. En el fondo, Rafael Japón, como poeta, tiene todos los ingredientes de un neorromántico de lo más actual, y su pasión literaria se despierta con la lectura de los poetas de los lugares que ha visitado; por ejemplo, la Granada de Federico García Lorca y de José Carlos Rosales. (Japón es Doctor Internacional en Historia y Artes por la universidades de Granada y Bolonia). En 2020 presentó en la Universidad de Granada su tesis: “La influencia de la pintura italiana en la escuela barroca sevillana”. (*The Influence of Italian Culture on the Sevillian Baroque School of Painting*. New York, Routledge, marzo, 2022).



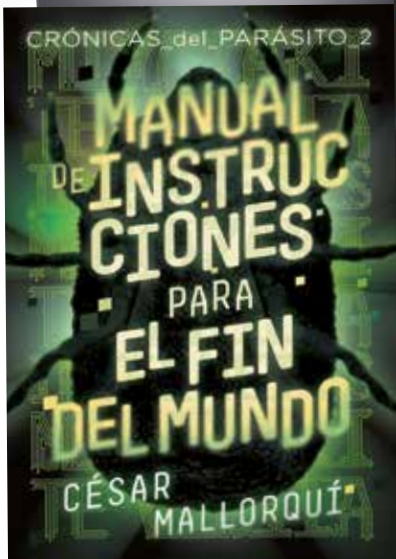
Rafael Japón es profesor en el Departamento de Historia y Teoría del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre los proyectos de investigación de que ha sido miembro cabe citar: Copimónarch. La copia pictórica en la Monarquía Hispánica, siglos XVI-XVIII (Universidad de Granada, 2015-2018); Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna (Universidad de Almería, 2014-2018); El despliegue artístico en la monarquía hispánica, siglos XVI-XVIII (Universidad de Granada, 2019-2022). En la actualidad, colabora como profesor en la Universidad de Mayores del CDL. ■

Su currículo puede consultar en: <https://arteuam.com/rafael-japon-franco/>

“Las crónicas del parásito”

Una vertiginosa trilogía de intriga y misterio

Ediciones SM. Madrid, 2019.



amenaza atterradoramente letal. Y también es, en definitiva, una historia de amor. Una historia de amor en el infierno.

Mientras Óscar Herrero vagabundea por el norte de España sin dejar de pensar en Judit, Tristan Hacher estudia los efectos de la bacteria Sokaris en un laboratorio al sur de Francia; Dolores Smith descubre algo extraño sobre la empresa informática Tesseract Systems, e Ichiro Tanaka huye de Tokio siguiendo el rastro de un *pen drive* y una novela de César Mallorquí. Y, entretanto, Black-Cat está reuniendo a *hackers* de todo el mundo para hacer frente al parásito porque... “Miyazaki” te vigila. Internet es “Miyazaki”.

La hora zulu

“Miyazaki” es mucho más que un parásito, mucho más que el ser más poderoso del planeta. Es un asesino en serie que se ha apoderado de internet. Y quiere matarnos a todos. La operación Mago de Oz sigue su curso, pero los Wizards están en peligro. Ya queda muy poco para la batalla final. Y, sea cual sea su desenlace, marcará el futuro de la humanidad... Mientras Óscar y Ekaterina llegan a California con la intención de rescatar a Judit, Dolores Smith rastrea unos fondos que desvía la empresa Tesseract Systems, y Black-Cat y Tanaka ponen en marcha la operación Mago de Oz para destruir a “Miyazaki”, el monstruo que te controla desde cualquier ordenador, cámara o móvil conectado a la red. Sin embargo, cuando alguien empieza a asesinar a los mejores *hackers* del mundo, los Wizards tendrán que ir un paso por delante, porque... “Miyazaki” te vigila. Internet es “Miyazaki”.

La estrategia del parásito

Se oculta; no lo ves, pero siempre está ahí, observándote, vigilándote, espiando todo lo que haces y dices. Se alimenta de ti, depende de ti; por eso se esconde y te usa. Los parásitos se nutren de otros organismos sin llegar a matarlos. Existen muchos tipos, pero hay uno del que nunca has oído hablar, una clase de parásito que ni en la más terrible de las pesadillas podrías imaginarte. Es inteligente, es despiadado y posee un poder aterrador...

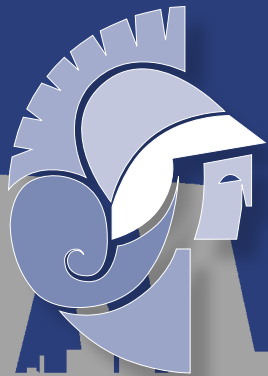
La estrategia del parásito es un apasionante techno-thriller donde nada resulta ser lo que parece y donde unos pocos han de enfrentarse a una

Manual de instrucciones para el fin del mundo

Lo llaman “Miyazaki” y es un parásito. Te vigila desde cualquier ordenador, cámara o móvil conectado a la red. Te controla. Y tiene un plan para destruir el mundo. Sabes de lo que estoy hablando, ¿verdad? Pues presta atención: todavía queda una esperanza. La Resistencia se está preparando para contraatacar. Somos pocos, pero no vamos a rendirnos sin luchar. Únete a los Wizards...

César
Mallorquí

Barcelona, 1953, estudió Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid y colaboró, entre otras publicaciones, en la famosa revista *La Codorniz*. A comienzos de los años noventa decidió dedicarse a lo que siempre fue su vocación: la literatura. Ha conseguido numerosos premios, como el EDEBÉ en cuatro ocasiones, el Gran Angular 2000, el Premio Nacional de Narrativa Cultura Viva 2007, el Premio Hache 2010 o el Premio Nacional de Literatura Juvenil 2013 por su extraordinaria novela *La isla de Bowen*. En 2015 obtuvo el Premio Cervantes Chico en reconocimiento a su trayectoria literaria.



Colegio Oficial de Docentes
de la Comunidad de Madrid



Facultad de Geografía e Historia
de la Universidad Complutense de Madrid

CONGRESO INTERNACIONAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE DIDÁCTICA DE LAS HUMANIDADES: NUEVAS PERSPECTIVAS (I-CIDIDH)

**Un espacio para la reflexión y el debate sobre los retos
de la enseñanza y la investigación en Humanidades**

21, 22 y 23 de mayo de 2025

Horario de tarde

Facultad de Geografía e Historia de la UCM

Inscripción abierta

Más información:

congreso.humanidades@cdlmadrid.org

<https://cdlmadrid.org/congreso-de-humanidades/>

Tel.: 91 447 14 00



The AON logo is displayed in a bold, red, sans-serif font.

**Seguros
de Salud**

Ilustre Colegio de Doctores
y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias
de la Comunidad de Madrid

**Descubre las mejores opciones para asegurar
tu salud y la de tus familiares directos** con las
ventajas especiales para los miembros del CDL.

**¡Aprovecha esta oportunidad! Accede a las ofertas de grandes compañías
en seguros de salud: Nueva Mutua Sanitaria y Asisa.**

¡Tu seguro de salud con más ventajas por ser parte del Colegio!

Nueva Mutua Sanitaria

Desde 44€/mes

- Acceso a más de 35.000 especialistas y 1.000 centros en toda España.
- Sin copagos.
- Dental básico incluido.
- Seguro de cuadro médico con **precios muy competitivos**.
- Área privada online, receta electrónica, videoconsulta y gestión de citas.
- Club de beneficios y descuentos.

Asisa

Desde 48,98€/mes

- Más de 40.000 profesionales médicos en más de 1.000 centros y más de 600 pruebas diagnósticas de libre acceso.
- Hospitalización, especialistas, consultas, pruebas,...
- Sin copagos (excepto psicoterapia)
- Videoconsulta médica y chat gratuitos.
- Seguro dental gratuito incluido.

Promoción: Sin carencias (excepto 8 meses de hospitalización) **y sin preexistencias** (salvo patologías graves) **para altas con fecha efecto máximo: 01/03/2025.**

Más información y contratación: 91 266 70 52 | aon.salud@aon.es

Primas válidas hasta el 31 de diciembre de 2025. Seguro sujeto a normas de contratación. Consulte condiciones generales, particulares y especiales.

Estas condiciones de seguro de salud son aplicables a todos los miembros del Colegio Oficial de Doctores y licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid. Primas válidas hasta el 31 de diciembre de 2025. Seguro sujeto a normas de contratación. Consulte condiciones generales, particulares y especiales. Tarifas 2025.

Aon Iberia Correduría de Seguros y Reaseguros, S.A.U., inscrita en el Rº 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. El corredor recomienda estos productos sobre la base del análisis objetivo previsto en la Ley de Mediación de seguros y reaseguros privados.