Gaceta cultural
Ateneo de Valladolid
Enero de 2021 • Nº 91

LA ENSEÑANZA *a debate*

CARTA DEL PRESIDENTE

El Hijo del Hombre, René Magritte (1964), col. particular

Estimado socio del Ateneo de Valladolid:

No hace falta insistir sobre la complicada **situación pandémica** que, por desgracia, todo lo ha trastocado desde lo personal hasta nuestra normal actividad ateneísta. Llevamos desde el mes de marzo del pasado año sin poder reunirnos cada martes para las habituales y muy concurridas conferencias, tampoco hemos podido llevar a cabo las ya consolidadas excursiones al extranjero ni tan siquiera otra serie de actividades habituales. Vamos a esperar, confiemos, a que con las anunciadas vacunas podamos ir recuperando las actividades normales; lo cual es deseo de la Junta de Gobierno y, nos consta, de nuestros socios. En el caso, de que se retrasasen mucho los efectos de las vacunas y/u otros imponderables, trataríamos de buscar alguna alternativa paliativa a través de los actuales medios de comunicación.

El contenido de este número de nuestra *Gaceta Cultural* (91*),* la parte monográfica, como puedes observar, gira sobre la importante y debatible cuestión de la enseñanza. Tema de actualidad, sin duda. En circunstancias ya extraordinarias (epidémicas) hemos tenido que sacar adelante los dos últimos números del año 2020: El 89 sobre *Emergencia climática* y el 90 sobre el *Covid-19*. También éste (91), que abarca el primer trimestre del nuevo año 2021: enero-marzo. No obstante, precisamente por la importancia del tema y para de alguna forma tratar de paliar el obligado paréntesis presencial, hemos hecho el esfuerzo de conseguir en esta anómala situación un número realmente **extraordinario**. No solo por el número de páginas –hemos pasado de las habituales 32 a 40– sino especialmente por la colaboración –totalmente desinteresada– de personas de reconocida autoridad sobre esta compleja e importantísima cuestión de la enseñanza. Agradecimiento muy especial a todos ellos. Como siempre, hemos pretendido hacer un número plural en cuanto a los enfoques para que sea el lector el que saque las pertinentes conclusiones.

Hay un tema imposible de llevar a cabo tomando al pie de la letra los estatutos vigentes; los cuales obviamente no podían presumir en el momento de su última aprobación (2011) de la existencia de una fuerza mayor que impidiese la celebración de las estatuarias **Asambleas Ordinarias** anuales (artículos 8, 9 y 10) para someter a la aprobación de los socios las actividades desarrolladas y no menos la «imprescindible» aprobación de las cuentas anuales; es decir, del ejercicio 2020. Asamblea que normalmente solíamos celebrar en el mes de febrero, para poder recoger los últimos flecos pendientes que se cierran en enero. Vamos a ver si en febrero o incluso en marzo la asistencia presencial es posible para reunir dicha Asamblea; en otro caso, estudiaríamos el mejor método –el menos malo– para a través de internet presentar las cuentas a nuestros socios para poder cumplir, como es nuestra obligación y voluntad, de la mejor forma posible con nuestros estatutos.

Espero que te encuentres bien y que, entre todos, seamos capaces de capear esta difícil situación de la mejor forma posible; deseo que comparte toda la Junta de Gobierno del Ateneo, en cuyo nombre y en el mío os escribo.

CELSO ALMUIÑA
Presidente del Ateneo de Valladolid
elateneodevalladolid@gmail.com

SE INFORMARÁ A TODOS LOS SOCIOS DEL ATENEO DE CUALQUIER ACTIVIDAD QUE PUDIERA REALIZARSE SIGUIENDO LAS PAUTAS DE SEGURIDAD QUE VAYAN INDICANDO LAS AUTORIDADES

SUMARIO

• Editorial 1

Luis J. Argüello
• Educación en el cambio de época. Una reflexión desde la Iglesia 2

Juan José Morales Ruiz
• Recuerdos escolares al final de la Guerra Civil española 7

Manuel Menor Currás
• Secundaria y Bachillerato: el corazón del Sistema 10

J. M. Sanz-Serna
• Carta a los Reyes de un matemático .. 15

Lucas Jódar
• La Universidad española, sometida a la Ley Campbell y la tiranía de las métricas 19

Alfredo Corell y Francisco José García Peñalvo
• COVID-19: la encerrona que transformó las Universidades en virtuales 23

Miguel Sánchez Morón
• Las restricciones a la movilidad durante la pandemia: aspectos jurídicos 27

Amelia Sánchez Movellán
• Galdós, el desengaño de un observador visionario 31

José Miguel Ortega
• Un prometedor extremo llamado Miguel Delibes 37

Ramón García Domínguez
• Miguel Delibes. De lo que yo escribí, dije y te dije del Campo Grande 30

Rafael Vega, 'Sansón' *Viñeta, enseñanza*

El Ateneo de Valladolid no se hace responsable de los trabajos ni las opiniones de sus colaboradores y no las comparte necesariamente. Para la reproducción total o parcial de cualquier tema de la revista es necesaria previa autorización de la Junta de Gobierno del Ateneo.

Gaceta Cultural fundada por
Gonzalo Muinelo Alarcón

Edita

Ateneo de Valladolid

Depósito Legal: VA-385-1995
Acera de Recoletos, 19, 1.º dcha. 47004 Valladolid
www.ateneodevalladolid.org

N.º 91 Enero-Marzo 2021

Junta de Gobierno del Ateneo de Valladolid (2015-2020)

Presidente
Celso Almuiña Fernández

Vicepresidente 1.º y Sección de Cultura Política
Ricardo Martín de la Guardia

Vicepresidenta 2.ª y Sección de Arte
Concepción Porras Gil

Vocales

Sección de Ciencias
Alfonso Velasco Martín

Sección de Ciencias Jurídicas
Celia Martínez Escribano

Sección de Cine y Teatro
Jorge Praga

Sección de Cultura
Eduardo Pedruelo Martín

Sección de Juventud y Directora de Comunicación
Ana Velasco Molpeceres

Sección de Pensamiento
Javier Peña Echeverría

Sección de Literatura
Angélica Tanarro

Sección de Historia
Guillermo Pérez Sánchez

Sección de Sociedad-Economía y Tesorero
José Manuel Pérez Ríos

Secretaria
Dulce Nombre de María País Benito

Maqueta e imprime: Gráficas Gutiérrez Martín

LA ENSEÑANZA, LO PRIMERO

Solo cambiando la educación se puede cambiar el mundo.
El mundo solo cambiará cuando cambien las personas.

Si hay algo en lo que todo el mundo parece estar de acuerdo es acerca de la decisiva importancia de la enseñanza tanto para la persona individualmente como para el conjunto social. Declaración que, a la hora de llevarla a la praxis, se traduce en propuestas discordantes y hasta encontradas. Divergencias especialmente en tres cuestiones: Religión (enseñanza concertada), Historia (relatos identitarios) y Lengua (castellana/autonómicas). Tres núcleos que acaparan y hasta monopolizan debates encontrados en los primeros niveles de la enseñanza. Cuestiones, sin duda muy importantes; pero no las únicas, vista la formación humana desde la perspectiva de los múltiples retos que se les van a plantear a las nuevas generaciones.

Se trataría de buscar el desarrollo de capacidades, actitudes, conocimientos y valores que necesita toda persona para vivir una vida plena individualmente y solidaria socialmente. Una formación que extraiga de cada persona lo mejor de sus capacidades, que fomente el diálogo como nueva necesidad socio-cultural y una implicación social activa ante los nuevos retos de la era «bit». Capacidades para poder hacer frente a esa nueva realidad, cuyos perfiles están tan abiertos que aún se nos escapan.

Para esta novedosa tarea formativa es imprescindible desde luego un nuevo tipo de escuela (educación formal), implicación de la familia (educación no formal) y un medio social propicio (educación informal); es decir, utilización de todos los elementos disponibles, entre los cuales hay que prestar especial atención a las nuevas redes sociales.

Necesidad de nuevo profesorado: formado y seleccionado con criterios acordes con la imprecisa realidad a la que va a tener que hacer frente; considerado y remunerado de acuerdo con su insustituible tarea. Además, medios materiales y tecnológicos acordes con la nueva enseñanza digital. A nuevas tecnologías, nuevas técnicas educativas.

La duda que nos surge es si nosotros –generación analógica– estamos en condiciones mentales y técnicas de poder afrontar el nuevo modelo formativo para estas nuevas generaciones ya plenamente digitales. La nuestra ha sido una formación en bucle, cerrada, memorística, apenas innovadora; frente a esa otra abierta, flexible, creativa en constante búsqueda. Probablemente, ante este nuevo panorama, lo más recomendable no sea descender hasta la letra pequeña; es decir, tratar de amarrar la inabarcable casuística. En todo caso, garantizar la libertad del alumno, padres, profesorado y autonomía de los centros; eso sí, dentro de un marco general consensuado y estable.

Se ha venido elevando a categoría (axioma) que cada persona es lo que ha sido su «bachillerato». Aserto que viene a reconocer implícitamente que en la universidad se podrá aprender una profesión, una técnica; pero apenas nada en el plano formativo-cultural. Dicho de otra forma, aceptar que la mayor parte de los universitarios pasan por la universidad; pero la universidad no pasa por ellos. No todo por culpa de los universitarios; sino del chato modelo de universidad analógica. Centrada hasta no hace tanto en formar para el ejercicio de una profesión. Así, terminada la «carrera», finiquitada la formación *per secula seculorum*. A tirar de lo aprendido en los lejanos días de la facultad. En un mundo en continuo cambio y desarrollo, el conocimiento y la formación no se pueden dar por concluidos en ningún momento.

Ciertamente en la universidad esta dimensión básica superior como tal no se exige explícitamente en los currículos. No obstante, no se trata tanto de implantar nuevas asignaturas como de buscar un medio efectivo a tal fin. En su día, este papel se asignó a las asignaturas de Libre-elección. Sin embargo, este sistema no ha funcionado. Asignaturas que el alumno suele elegir, no tanto para completar esa dimensión formativa superior, como para conseguir más fácilmente los créditos necesarios para el correspondiente título.

El futuro ha comenzado hoy. ¿Seremos capaces, desde esta nuestra (última) generación analógica, de hacer frente al gran reto formativo multidimensional y multicultural que nos plantea el nuevo ecosistema digital?

CELSO ALMUIÑA
Presidente del Ateneo de Valladolid
elateneodevalladolid@gmail.com

EDUCACIÓN EN EL CAMBIO DE ÉPOCA. UNA REFLEXIÓN DESDE LA IGLESIA

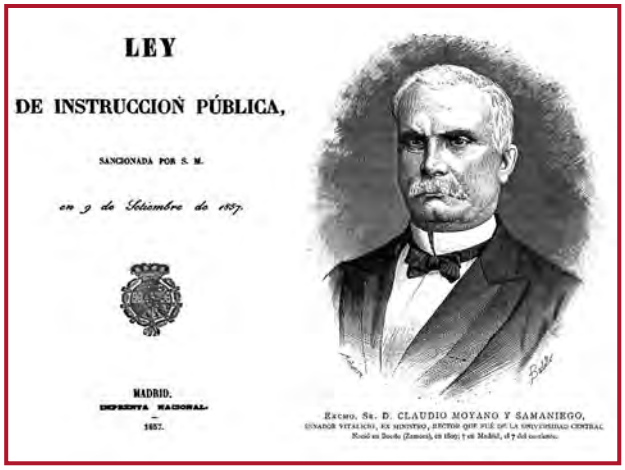
Luis J. Argüello
Obispo auxiliar de Valladolid. Secretario general y portavoz de la Conferencia Episcopal Española

La aceleración legislativa síntoma de la emergencia educativa

D. Claudio Moyano, alcalde de Valladolid, Rector de la Universidad y Diputado promulgó, como ministro de Fomento, una Ley de Instrucción Pública en 1857. Esta ley no la cambiaron los conservadores, ni los revolucionarios de 1868, ni la Restauración de don Alfonso XII en 1875; con ligeros retoques sirvió a la II República y al régimen de Franco y se mantuvo vigente hasta 1970. En total 113 años. Desde entonces se ha acelerado la promulgación de leyes (LGE 1970, LOECE 1980, LODE 1985 –establece los conciertos educativos–, LOGSE 1990, LOPEG 1995, LOCE 2002 que no se aplicó, LOE 2006, LOMCE 2013, y finalmente la LOMLOE 2021) De todas ellas, solo tres han sido estructurantes del sistema educativo: la Ley General de Educación –la de la EGB y el COU– la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo –Primaria, ESO y Bac– y la Ley Orgánica de Educación con su reforma en curso, la LOMLOE.

En estos 50 años se ha vivido una transformación vertiginosa. La ley Villar Palasí de 1970 hace de puente entre la propuesta anterior y la revolución educativa que realiza la LOGSE y que siguen desarrollando LOE y LOMLOE. En 1970 se establece la enseñanza general y obligatoria hasta los 14 años, edad que la LOGSE amplia a los 16. La escolarización completa de la población hasta esos 16 años se consigue en 1999. Son treinta años de enorme crecimiento del sistema escolar con la creación de numerosos centros e incorporación de miles de profesores. Es necesario un sistema público que asegure la enseñanza gratuita con dos redes, la estatal y la concertada.

Es un tiempo de grandes transformaciones económicas, políticas y culturales a las que la escuela, por un lado ha de adaptarse y por otro, ha de formar personas que puedan asumir un protagonismo en dichos cambios. Se incorporan a la escuela los hijos del fuerte crecimiento demográfico de los años sesenta y también los primeros flujos de inmigrantes. Las escuelas rurales se van vaciando y surgen centros educativos en los populosos barrios de las periferias de las ciudades con


LEY
DE INSTRUCCION PÚBLICA,
SANCIONADA POR S. M.
en 9 de Setiembre de 1857.
MADRID.
IMPRENTA NACIONAL.
1857.
Excmo. Sr. D. CLAUDIO MOYANO Y SAMANIEGO,

Ley de Instrucción Pública promulgada por el Excmo. Sr. D. Claudio Moyano y Samaniego, alcalde de Valladolid (9-IX-1857)

una problemática nueva. También se incrementan los alumnos cuyos padres se divorcian e inician nuevas relaciones. Por si esto fuera poco, el sistema autonómico consagrado por la Constitución multiplica las Administraciones con competencias y responsabilidades en este pilar básico del Estado del Bienestar.

En la situación actual, el proceso, de alguna manera ya iniciado en 1970, se ha acelerado. Los cambios demográficos suponen la disminución del número global de alumnos y el incremento absoluto y relativo de población inmigrante y de muchos alumnos cuyas familias están en situaciones sociales difíciles. Las nuevas necesidades laborales de los padres y madres de los alumnos reclaman que la escuela de respuesta a las dificultades para conciliar vida laboral y familiar con horarios de permanencia cada vez más amplios y la incorporación de los niños antes de cumplir el primer año de vida.

La conciliación de la familia con el trabajo, una asignatura pendiente

La revolución tecnológica en marcha afecta a la escuela tanto en su finalidad, para qué sociedad prepara a los alumnos, como a los instrumentos pedagógicos. Estos meses de pandemia, en los que por cierto se está tramitando la nueva ley educativa, han puesto de manifiesto con toda su crudeza la situación de complejidad e incertidumbre que vive la enseñanza en España.

El grito de la «emergencia educativa» puede ser solo una queja impotente o la convocatoria a un camino; la emergencia puede ser expresión de prisa que busca atajos o territorios de poder, o bien una llamada decidida a iniciar un proceso de renovación en el que los diagnósticos, los objetivos y los diversos recursos educativos sean asumidos por la comunidad educativa. Se trata de abordar la «emergencia» para recuperar una escuela que transmita esperanza de futuro. Porque quizás el *cantus firmus* del lamento actual sobre la escuela sea la desesperanza de poder abordar tan grandes desafíos.

Corrientes pedagógicas dominantes, ¿respuesta o causa de la emergencia educativa?

En los meses de 1989 en los que se tramita la LOGSE, ley que incorpora las nuevas corrientes pedagógicas, se estrena en España «El club de los poetas muertos». En una las primeras escenas, los estudiantes de Welton entran al acto inaugural del curso portando cuatro grandes pancartas con estas leyendas: Tradición, Honor, Disciplina y Excelencia. La tesis de la película pone en cuestión esos cuatro pilares de la enseñanza hasta entonces para ser sustituidas por el elogio de la autonomía, la pasión del afecto y el disfrute del momento presente, *carpe diem*. La película deslumbra y es acogida como expresión de la bondad de las nuevas propuestas que llegan ahora a nuestro sistema educativo. El profesor Keating recomienda: «solo crea y piensa en algo, dale el énfasis que necesitas y rompe esquemas».

A la hora de poder realizar un diagnóstico de la emergencia desde la propia escuela quizá sea bueno escuchar lo que dicen algunos observadores desde unos textos críticos de la situación iniciada hace ya unas cuantas décadas:

En la nueva pedagogía aparece una nueva familia terminológica: la psicopedagogía, el constructivismo, la sociología de la educación y el igualitarismo escolar que tienen muchos rasgos en común. La nueva pedagogía, inspirada entre otros por Rousseau, Dewey, Piaget, Bourdieu y Foucault, no se puede definir por un libro fundacional, pero quizá el que más se acerque a

***El club de los poetas muertos*, dirigida por Peter Weir y estrenada en España el 22 de noviembre de 1989**

esta posición es *Democracia y educación*, publicado por el filósofo estadounidense Dewey en 1916.

a) Inger Enkvist[1], ha conocido la experiencia sueca donde la *nueva pedagogía* que llega a España con la LOGSE y la LOE, se había implantado décadas antes. Esta pedagogía está marcada por el constructivismo y la sociología de la educación. La mayoría de los constructivistas son filosóficamente idealistas, creen que el conocimiento es construido por el individuo y no recibido. Conocer, para ellos, no es un descubrimiento de cómo es un mundo independiente del ser humano y preexistente. El constructivismo dice que el alumno no puede aprender de algo que venga de fuera, sino que todo aprendizaje debe basarse en el propio alumno, en sus conocimientos anteriores y sus intereses marcados por el afecto. De esta posición se ha extraído la idea de que el alumno es y debe ser su propia autoridad en materia de aprendizaje y que debe gustarle, pues nadie sabe como uno mismo lo que le apetece. Ya que no les gustará lo mismo a todos los alumnos, se convierte en imposible dar clase. Las explicaciones del profesor llegan a estorbar. El nuevo papel del docente es, al contrario, el de ser un facilitador, alguien a quien se puede consultar. Esta posición entronca bien con la idea de exclusividad e igualdad porque no exige que los alumnos tengan un nivel previo para estar en cierto grupo y, ya que todos trabajan en lo suyo, tampoco se necesita la coordinación de una autoridad. El nuevo papel del docente es, al contrario, el de ser un facilitador. Se propone «aprender a aprender» pero sin necesidad de aprender muchos contenidos.

Combinando el *constructivismo* con la *sociología de la educación*, a los nuevos pedagogos les preocupan más las diferencias sociales entre alumnos que las asignaturas. Han decidido que la escuela debe convertirse en el lugar en el que se resuelva el problema de las diferencias

[1] *Papeles de Economía. La educación en España*. 2009.

El papel de los docentes debe ser facilitador

entre individuos. Se proponen campañas, debates y jornadas para cultivar un valor. El resultado de la nueva enseñanza de valores es que los jóvenes son moralistas pero no críticos pues no conocen los asuntos de los que hablan. Se fomenta la *libertad de* en detrimento de la *libertad para:* tengo libertad-de (opinión, palabra…) hablar de Historia, carezco, sin embargo, de libertad-para hablar de la Historia sobre la que opino, pues carezco de conocimientos al respecto.

El constructivismo pedagógico hace juego con el *constructivismo antropológico* de alguna de las ideologías de género vigentes en la cultura dominante que han entrado con fuerza en la escuela. También en el ámbito social y político se «deconstruye y construye» la Historia y la Nación, como dolorosamente estamos experimentando en algunas regiones de España donde se reescribe la historia en la escuela a favor de una visión nacionalista. En realidad es una propuesta personal, educativa e institucional marcada por la misma clave, la autonomía y el derecho a decidir.

b) En esta dirección José Sánchez Tortosa crítica *el populismo educativo*[2]: «Para que funcione la democracia, hace falta que estén informados los ciudadanos y que respeten el debate racional. Tanto la escuela como la democracia se basan en lo racional. Por eso, se crea una confusión cuando los políticos actuales llaman «democrática» a una escuela que no se basa en lo racional».

Según el autor, la escuela actual ha abierto las puertas al relativismo y al nihilismo. Se presenta como democrática por decirse al servicio de los niños y por intentar que todo sea fácil. Se halaga a los niños y jóvenes, dándoles el derecho de decidir sobre temas que no conocen. El resultado es que se les da la libertad de ser ignorantes y se les bloquea la libertad de ser cultos y así poder tener acceso a un criterio independiente. «Se niega la selección y se dice que se va a enseñar todo a todos, lo cual, en realidad, significa no enseñar nada a nadie».

Se pretende construir una supuesta escuela democrática en lugar de una escuela académicamente preparada para propiciar una sociedad democrática. Y el panorama que abre el populismo pedagógico de estas primeras décadas del siglo XXI, dice este filósofo de la escuela de Gustavo Bueno, «condena a la escuela a residuo anacrónico destinado a contener población improductiva y a los profesores a ser monitores y animadores de tiempo no libre cuya función no implicará mucho más que la de entretener a los sujetos en edad prelaboral y evitar altercados de orden público».

c) Andreu Navarra[3], en otro libro reciente, reflexiona desde su propia experiencia de profesor de Secundaria. Expone abiertamente los escenarios –a menudo dramáticos y no pocas veces violentos– a que diariamente se enfrentan la mayoría de los docentes en nuestro país: desmotivación, creciente indisciplina, planes de reforma absurdos y una grave precariedad social y vital de gran parte del alumnado. Todo ello asociado a una gran desorientación colectiva y un injusto abandono de la juventud. Pero más allá de la queja y el lamento, incluso a veces desde la ironía y el humor, el autor indaga en las razones del enorme desamparo institucional en que se encuentran profesores y alumnos ante la trascendental tarea de educar y educarse. El analfabetismo funcional de los futuros ciudadanos, la ausencia de pensamiento crítico ante los abusos del sistema y el narcisismo vacuo de las redes sociales se perfilan como un horizonte político preocupante contra el que Andreu Navarra propone una serie de preguntas en un intento por empezar a perfilar una reacción consecuente con nuestra salud democrática.

¿Cómo se encuentran los docentes? ¿Por qué un enorme número de docentes está preocupado por la violencia en las clases? ¿Cuáles son sus problemas reales? ¿La innovación pedagógica, la evaluación, soluciona esos problemas? ¿Por qué sigue extendiéndose, cronificado ya, el malestar?

¿Quiénes son los interesados en que la escuela adopte y se adapte a los nuevos modos de producción y consumo? ¿No debería ser la escuela el origen de la crítica hacia esos modos? ¿No debería ser al revés: que la escuela limara o corrigiera (o por lo menos lo intentara) las deformidades del mundo exterior, y no el mundo exterior, con sus torpezas e intereses algo inconfesables, el que venciera las resistencias de las academias?

[2] *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*, AKALA 2018.
[3] *Devaluación continua.* Tusquets Editores. Grupo Planeta, 2019.

Apoyo educativo como medida de atención a la diversidad

d) Gregorio Luri[4] realiza una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor. La fidelidad a la transmisión de una tradición no tiene que estar reñida con el fomento de la innovación y el cambio. Sobre esta afirmación descansa realiza una defensa, y al mismo tiempo un tributo, al conservadurismo, entendido como una forma de vivir y de hacer política reivindicando el legado de nuestras costumbres, códigos e historia, en oposición al menosprecio de la prudencia y la orgullosa pretensión revolucionaria de hacer borrón y cuenta nueva del pasado.

Y llegó la LOMLOE

La LOMLOE quiere salir al paso del fracaso escolar y crear una escuela «inclusiva» en la calidad y la equidad van de la mano. No se plantea ni por asomo, que quizás el fracaso y la problemática de la violencia o el desánimo o la aparición de «escuelas gueto» sean consecuencia también de una propuesta que lleva ya 30 años en marcha. Sin embargo se quiere salir al paso de los problemas aumentando la dosis de la misma receta populista en la que predomina la pedagogía sobre la filosofía y la ideología sobre la realidad.

Un pacto educativo

La emergencia educativa es un desafío global, ante el que el papa Francisco ha propuesto una alianza educativa que tenga la valentía de colocar a la persona en el centro –a partir de una sana antropología– que ayude a poner en marcha otros modos de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso. «Hoy, más que nunca, es necesario unir los esfuerzos por una alianza educativa amplia para formar personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contraposiciones y reconstruir el tejido de las relaciones por una humanidad más fraterna».

La Iglesia, experta en humanidad, defiende que la fidelidad a la transmisión de una tradición no tiene que estar reñida con el fomento de la innovación y el cambio. En la propuesta educativa hemos de resaltar que «aprender a aprender» (uno de los lemas de la nueva pedagogía) se realiza aprendiendo, es decir trabajando sobre contenidos que recibimos cuyo aprendizaje permite desarrollar capacidades y aptitudes desarrollando la razón abierta al conocimiento de la verdad y cultivar las virtudes cardinales –prudencia, justicia, fortaleza y templanza– como garantía de la libertad.

La verdad que despierta y ensancha la razón, el trabajo que ejercita la libertad y el sentido de la existencia en el descubrimiento de la vocación y el servicio a favor del bien común son fuentes permanentes de esperanza. La enseñanza religiosa escolar ayuda a esta apasionante tarea. La *luz de la fe* ensancha la razón, ilumina el discernimiento y alienta un proceso que afirme que el tiempo es superior al espacio.

El Papa ofrece tres puntos de referencia para el camino común hacia el pacto global:

1. En primer lugar, tener la valentía de colocar a *la persona en el centro*. «No hay ecología sin una adecuada antropología». Educar supone una concepción del hombre, de su origen, capacidad de crecimiento y horizonte de plenitud La antropología cristiana afirma la persona, frente a la reducción individualista, hunde sus raíces en la concepción trinitaria de Dios y del hombre creado a su imagen. La comprensión personal del hombre y de la mujer lleva incorporada una relacionalidad constitutiva que genera originariamente ambientes e instituciones. De hay que de la comprensión antropológica se derivan modos de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso.

El Papa Francisco pide escuchar el grito de las nuevas generaciones para obtener un nuevo modelo educativo

[4] *La imaginación conservadora*. Grupo Planeta.

2. La educación religiosa en la escuela ha de ayudar, desde esta convicción antropológica, a cultivar «la actitud básica de autotrascenderse, rompiendo la conciencia aislada y la autorreferencialidad»; esta ruptura del individualismo dominante «es la raíz que hace posible todo cuidado de los demás y del medio ambiente, y que hace brotar la reacción moral.» La antropología de la ciudadanía ecológica pide respetar la ecología humana y, por tanto, el significado de la diferencia sexual. Al respecto, es importante el documento de la Congregación para la educación católica *Varón y mujer los creó. Para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación* (2 de febrero de 2019).
3. La valentía de invertir las mejores energías con creatividad y responsabilidad. La acción propositiva y confiada abre la educación hacia una planificación a largo plazo, que no se detenga en lo estático de las condiciones. De este modo tendremos personas abiertas, responsables, disponibles para encontrar el tiempo para la escucha, el diálogo y la reflexión, y capaces de construir un tejido de relaciones con las familias, entre las generaciones y con las diversas expresiones de la sociedad civil, de modo que se componga un nuevo humanismo.
4. La valentía de formar personas disponibles que se pongan al servicio de la comunidad. El servicio es un pilar de la cultura del encuentro: «Significa inclinarse hacia quien tiene necesidad y tenderle la mano, sin cálculos, sin temor, con ternura y comprensión, como Jesús se inclinó a lavar los pies a los apóstoles. Servir significa trabajar al lado de los más necesitados, establecer con ellos ante todo relaciones humanas, de cercanía, vínculos de solidaridad».

¿No ha llegado la hora de sentarnos ante nuestras ideologías para pasar cuentas de todo? ¿No es momento de examinar seriamente, de manera rigurosa, la responsabilidad que han tenido nuestras buenas intenciones en la crisis del sistema educativo? ¿Somos absolutamente inocentes de la extensión del malestar docente?

El pacto educativo que la sociedad española necesita se plantea entre dos grandes desafíos:

– El mundo «posthumano» al que nos aboca la gran revolución tecnológica en curso con su paradigma tecnocrático.
– La confusión antropológica en la que nos sitúa querer prescindir del don recibido en la corporalidad sexuada que da un significado decisivo a la diferencia sexual.

La crisis de nuestro mundo globalizado, económica, política y cultural, es en el fondo una crisis religiosa, de sentido, confianza y esperanza. Por ello, las declaraciones de derechos humanos de la primera y segunda generación, fundados en la dignidad intrínseca de la persona y en su dimensión social, deben de ser centrales para el pacto.

Las dimensiones racional, transcendente y religiosa de la persona, son decisivas para una propuesta humanizadora tan necesaria hoy. Así, la Filosofía y la Teología son de extraordinaria importancia. La razón, la libertad y la fraternidad necesitan ser reflexionadas y testimoniadas. Dios Creador y Padre es fundamento y horizonte de la razón, la libertad y la fraternidad.

La misma diversidad de concepciones antropológicas y de sentido de la vida, hace imprescindible el respeto a la decisión de los padres sobre la formación de sus hijos.

Concluyo con la descripción que la Iglesia realiza de la escuela y su significado en el Concilio Vaticano II: «Entre todos los medios de educación, el de mayor importancia es la escuela, que, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara a la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, contribuyendo a la mutua comprensión; además, constituye como un centro de cuya laboriosidad y de cuyos beneficios deben participar a un tiempo las familias, los maestros, las diversas asociaciones que promueven la vida cultural, cívica y religiosa, la sociedad civil y toda la comunidad humana[5].

Declaración *Gravissimun Educationis* sobre la educación cristiana en el Concilio Vaticano II

[5] *Concilio Vaticano II GRAVISSIMUM EDUCATIONIS Sobre la educación cristiana.*

RECUERDOS ESCOLARES AL FINAL DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Juan José Morales Ruiz
Doctor en Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de Barcelona
Profesor Tutor de Historia Contemporánea de la UNED, Calatayud. Miembro del CEHME

Es 10 de noviembre de 1939. Pasa en un aula de un colegio de Zaragoza. Hace un frío enorme. Es por la tarde, casi en la última hora de clase. El maestro habla de la Batalla de Teruel. Los niños han oído hablar de la guerra otras veces, muchas veces. Todo el mundo habla de la guerra.

> *Hacía mucho frío en los montes de la Sierra de Javalambre* –decía el maestro. *Había cantidad de nieve. Y el viento apagaba los faroles que iluminaban las tiendas de campaña. Uno de los soldados de la compañía es extranjero. Habla poco, y muy mal el español. Pero todo el mundo lo respeta porque ha venido voluntario con las tropas italianas, aunque es de nacionalidad belga.*

«La letra con sangre entra». Fotografía anónima, en Reus (Tarragona).
© Fototeca de la Agrupación Fotográfica de Reus

El maestro cuenta que el soldado extranjero decía que había disparado muchas veces, sin tirar a dar, que no había matado ni a un sólo enemigo. Decía que el extranjero sabía que alguna vez tendría que hacerlo, y que entonces lo haría, porque todos los hacían («sin querer», insistía el maestro, «pero lo hacían»). Y, sin embargo, el enemigo estaba lejano, siempre lejano, nunca cerca.

Era, en realidad, como uno de los siete enemigos de España que salían en el *Catecismo Patriótico Español* de Fray Albino González Menéndez-Reigada[1].

> *El más temible de los enemigos de España,* nos leía el maestro, *por ser el peor, por ser el más malo, es el judío. Manda en los rojos, siempre se oculta, nunca lucha a cara descubierta, y tiene todo el dinero del mundo para conquistar los corazones.*
>
> *–¿Cuáles son los enemigos de España?*
>
> *–Los enemigos de España son siete: el liberalismo, la democracia, el judaísmo, la masonería, el capitalismo, el marxismo y el separatismo.*

Y dejaba de leernos el Catecismo porque hacía frío, y entonces nos ponía a rezar el Rosario. Miles de Avemarías, centenares de Glorias y de Padrenuestros, a la luz de la vela, porque con las restricciones cortaban la luz.

Siempre los Misterios Dolorosos. Y la larga Letanía del Rosario, todo en latín. Y un silencio y un miedo enorme, cuando el maestro nos recordaba las historias vividas por él y sus compañeros en la guerra. Y, sobre todo, la historia de este soldado belga, enrolado en las tropas de voluntarios italianos, porque el maestro un día nos dijo que ese belga era *judío*.

Parece que se había enrolado a última hora en el bando franquista, pero era de los que no tiraba a dar, nos había dicho. Es decir, más enemigo que amigo. Y cuando el maestro decía que el belga era más enemigo que amigo, por algo sería. Nos daba miedo. Temíamos que pasara lo peor. Que alguien lo hubiera denunciado al mando y que lo hubieran fusilado, como a tanta gente.

Por otra parte, creíamos que, si era judío, no podía ser bueno. En el *Catecismo Patriótico Español* se decía que:

[1] Menéndez-Reigada, Fray Albino G., *Catecismo católico español*, Barcelona, Ediciones Península, 2003.

el judaísmo es el sistema político-social que adoptó el pueblo judío después de haber dado muerte a Cristo, para dominar al mundo, según sus profecías; y como no puede satisfacer sus ansias de dominación sino debilitando o destruyendo los pueblos civilizados y cristianos, considera lícitos todos los medios para llegar a ese fin, sembrando toda clase de errores, propagando toda clase de inmoralidades, fomentado partidos y discordias en las naciones y hasta procurando guerras con las cuales los pueblos mutuamente se aniquilen.

Pero, si eso era así, entonces ese soldado belga no podía ser judío. O si era judío, no podía ser enemigo, porque él no mataba a nadie, pero cualquiera le llevaba la contraria al maestro.

El peor enemigo de España eran el judaísmo y la masonería. La culpa de la guerra la habían tenido los judíos y los masones. Incluso, si después hizo frío, mucho frío ese invierno, o si hacía un calor horrible, en verano, todo era sencillamente, por culpa de los judíos y de los masones… Ya lo había advertido nuestro Caudillo, como nos recordaba el maestro una y mil veces: «El enemigo no descansa, la masonería no se rinde jamás».

El enemigo era invencible. Estaba en todas partes, y en ninguna. No tira a dar… Nuestro maestro nos explicó que al judío lo mataron un día los rojos con una bala ciega que rebotó en una piedra. Yo creo que luchó en la guerra en el bando equivocado, y murió por un tiro equivocado.

Pero, me decía que había sido bueno que muriera porque era judío, y por lo tanto enemigo de España, como los masones, aunque estaba luchando en el bando nacional. No entendíamos bien lo que había pasado.

El maestro nos decía que el belga hablaba poco, fumaba y bebía mucho, y se reía bastante. Nos decía que con las colillas de los cigarrillos simulaba los vuelos en picado de los aviones que bombardeaban los montes helados, llenos de nieve de Javalambre.

Y, desde luego, en esas historias de amigos y enemigos de España siempre salía siempre el belga,

Información proporcionada a la población civil de Barcelona. Agosto de 1938, BNE

Los flechas en Berlín en 1937. El «Cara al sol con la camisa nueva» por un pequeño con la corneta, BNE

incluso después de que lo mataran. En realidad, el belga sin duda era un enemigo, porque era un *judío* como los que mataron a Cristo… Aunque, eso nos parecía imposible porque él nunca tiraba a matar. Si no era judío, era masón –mucho peor– o las dos cosas a la vez.

«*Los enemigos de España son siete*». Y un chaval de la clase decía en voz baja, procurando que no le oyera el maestro: «*Los enemigos de España son siete… el frío, el hambre, el miedo, el no poder hablar, el tener que cantar* El Cara el Sol*, y aquellas canciones, los curas y el maestro*»…

Entonces, todos nos quedábamos estupefactos, como petrificados, en un silencio espeso, llenos de miedo, porque nos parecía una burla peligrosa. Burlarse del Catecismo era una osadía, era una cosa poco prudente. Y es que ese chico era un poco igual que el soldado belga, su padre había sido rojo y no volvió nunca de la guerra.

No es que fuera judío, ni masón, porque los niños en España –en 1939– no éramos judíos, ni masones, no podíamos serlo, pero es verdad que cualquiera que lo oyera podía haber pensado que él, también, era de los enemigos de España. Bueno, él, y nosotros, todos, e, incluso, el hijo de un falangista que estaba en otra clase con los más mayores y también se reía de ese Catecismo patriótico.

Nosotros, también, éramos un poco, enemigos de España, o al menos eso es lo que nos decía enfadado el maestro, cuando se hartaba de nuestro griterío. Todos éramos un poco enemigos de España. Sí. Y cogía una regla de madera, y nos pegaba con rabia, diciendo que éramos hijos de las hordas rojas.

Y nos decía que nos tenían que haber fusilado al amanecer, fuera del colegio, detrás de la tapia, junto al cementerio por no guardar el debido silencio. Y cuando parecía que se calmaba, seguíamos rezando con el Rosario, con los Misterios Dolorosos, otra vez, siempre con los Misterios Dolorosos, con los Misterios Dolorosos, a la luz de la vela.

La Madre de Jesús también era judía. «Pues también era enemiga de España», nos decía burlándose el chaval que se reía del Catecismo, cuando no nos oía el maestro. Y su Hijo, también, y, por tanto, enemigo de España. Jesucristo era enemigo de España, porque Jesucristo era judío. Pero la broma era muy peligrosa. Y nos daba miedo hablar de estas cosas.

El caso es que un día, el chaval no vino a clase. Nos dijeron que tenía unas fiebres muy altas y que se estaba muriendo. Pero, no se murió por burlarse de los enemigos de España. Eso lo sé yo seguro. Se murió sencillamente porque en noviembre de 1939, después de la guerra, hacía mucho frío en España. Se murió porque teníamos hambre. Y teníamos miedo.

Debía estar medio tuberculoso, como lo estábamos todos los chavales de mi clase, o por lo menos tosía mucho y echaba unas babas muy negras. Nuestro amigo se murió porque se tenía que morir, porque no tenía padre, porque su madre era muy pobre, porque su familia había perdido la guerra… Se murió, por un sin fin de razones, pero no por lo de los enemigos de España. Por eso no.

Lo sé, porque un día me lo dijo él mismo: «*Los enemigos de España, no existen*». Eso me parecía muy fuerte, pero yo también bromeando, le respondí: «Claro, *no existen porque sencillamente, nosotros tampoco existimos*». Y dejamos de hablar de eso de los judíos y de los masones. Dejamos de hablar de los enemigos de España. Dejamos de hablar de esas cosas, porque nos daba miedo. Y porque nuestro amigo había muerto, y después no había nadie que se atreviera a burlarse del Catecismo, ni del maestro.

Rezábamos los Misterios Dolorosos (en latín). Siempre los cinco Misterios Dolorosos. El primer misterio: *La Oración en el Huerto*. El segundo: *La Flagelación del Señor*. El tercero: *La Coronación de Espinas*. El cuarto: *El Camino del Calvario*. Y quinto y último: *La Crucifixión y Muerte de Nuestro Señor*[2].

Inauguración de un comedor infantil por el Auxilio Social Femenino, Barcelona, 13-XI-1938. «Comedores, colonias y guarderías infantiles», BNE

Siempre rezábamos el Rosario. Siempre teníamos miedo. Y teníamos hambre. Siempre teníamos miedo. Y los domingos por la tarde, después del catecismo, en la iglesia parroquial, el chofer de la condesa de Bureta traía pan blanco. Nos ponían en fila, y a cada niño nos daban una barra. Cantábamos el *Alma de Cristo*[3] y nos íbamos a la calle, donde nos esperaban nuestros padres, y nos quedábamos a jugar.

Pero, no parábamos de rezar, ni de ir a misa, nunca. La iglesia de enfrente del colegio, estaba a oscuras, llena de polvo, y en ella siempre hacía frío. Todos los días había un funeral, con su catafalco y los velones y los cirios negros. Todos los días nos bajaban a esa iglesia. Y en la capilla del Santísimo, cantábamos el *Vamos niños al sagrario*… (Vamos niños al sagrario, que Jesús llorando está; pero en viendo muchos niños, muy contento se pondrá. No llores, Jesús no llores, que nos vas a hacer llorar… pero en viendo muchos niños, etc., etc.).

Como he dicho, por la tarde, con las restricciones de luz, en el colegio encendían una vela, en el pasillo, entre clase y clase, y entonces, el maestro nos hacía rezar el Rosario con su larga sarta de letanías y plegarias. Pero, nunca rezamos por ese soldado extranjero, ni por el chaval que se burlaba del Catecismo patriótico. No me atreví a preguntar por qué. Probablemente no rezamos por ellos porque eran de los enemigos de España. No sé.

[2] Los Misterios Dolorosos: Primo, Dómini Nóstri Iésu Chrísti oratiónem in horto contemplamur, et dólor pro peccatis nostris pétitur. Secundo, Dómini Nóstri Iésu Chrísti flagellatiónem contemplamur, et córporum nostrórum mortificátio pétitur. Tertio, Dómini Nóstri Iésu Chrísti spinis coronationem contemplamur, et supérbiæ mortificatio pétitur. Quarto, Dómini Nóstri Iésu Chrísti crucis baiulatiónem contemplamur, et patiéntia in tribulatiónibus pétitur. Quinto, Dómini Nóstri Iésu Chrísti crucifixiónem et mortem contemplamur, et súi ipsíus donum ad animárum redemptiónem pétitur.

[3] El Alma de Cristo: Alma de Cristo, santifícame; Cuerpo de Cristo, sálvame; Sangre de Cristo, embriágame; Agua del costado de Cristo, lávame; Pasión de Cristo, confórtame; ¡Oh, buen Jesús!, óyeme; Dentro de tus llagas, escóndeme; No permitas que me aparte de Ti; Del maligno enemigo, defiéndeme; En la hora de mi muerte, llámame; Y mándame ir a Ti; Para que con tus santos te alabe; Por los siglos de los siglos. Amén.

SECUNDARIA Y BACHILLERATO: EL CORAZÓN DEL SISTEMA

Manuel Menor Currás
Licenciado en Historia y Doctor en Ciencias de la Educación

Las dos etapas actuales de Secundaria son el centro neurálgico del sistema educativo, la referencia del valor de su consistencia general desde la Educación Infantil al Posgrado universitario. En las reformas de las etapas propiamente escolares –en 1938 con Sainz Rodríguez, en 1953 con Ruiz Jiménez, en 1970 con Villar Palasí, en 1990 con Luis Solana y en 2013 con José Ignacio Wert–, los prólogos de leyes tan dispares siempre trataron de apropiarse de esta etapa como referente de las demás. También por ello los informes PISA se han centrado, desde 2002, en el tránsito del final de la ESO, a los 16 años.

Pactos Moncloa: (Madrid: MEC, 1979)

1. La estructura actual

Tal como es hoy el sistema escolar, la **Secundaria** ocupa, después de **Primaria**, la **Secundaria Obligatoria** (ESO), y abarca asimismo los dos cursos siguientes, de **Secundaria posobligatoria** o **Bachillerato**. Desde 1990, la obligatoriedad universal de la educación alcanza en España hasta los 16 años, en que termina la **ESO**; los de **Bachillerato** son voluntarios. Pero, igual que ha crecido la tendencia a ampliar la escolaridad a Educación Infantil, desde los Acuerdos de la UE en Lisboa-2007 se tiende, para evitar el «abandono escolar temprano», a que la **Secundaria** se universalice hasta los 18 años[1].

En España, fue en 1970 cuando la obligatoriedad escolar alcanzó hasta los 14; desde la primera ley educativa general, en 1857, universalidad y obligatoriedad podían no significar nada o casi nada; no existía la infraestructura para escolarizar a todos y se tardó en recuperar el afán de la II República: los Pactos de la Moncloa dejaron testimonio de las carencias todavía existentes en 1977. Hasta muy entrados los años ochenta no estuvieron escolarizados todos los menores de 14, y solo hacia 1997 se logró escolarizar a todos los menores de 16 años, mientras entre los adultos persistían fuertes índices de analfabetismo (Ilustración 1).

Por otro lado, hasta la etapa de Lora Tamayo en Educación –en paralelo al I Plan de Desarrollo (1964-1967)–, el Bachillerato se estudiaba en **Institutos de Enseñanza Media** o en **Colegios privados** desde los once años. Eran pocos los chicos –y menos las chicas– que lo podían cursar; la gran mayoría –si bien hubo dos momentos en que la escolaridad podía llegar, según qué sitios, hasta los 14 años–, seguía en **Primaria** y sin continuidad académica. Por esta y otras razones, muchas familias en que había prendido el interés por que sus hijos estudiaran, tenían claro que no era igual «ir a la escuela» que «estudiar». Para acceder a la Universidad –itinerario más restringido todavía–, lo habitual era tener que pasar por un colegio «de pago»; los pocos institutos que había –situación que Ruiz Jiménez mostró en las Cortes franquistas en vísperas de su reforma de 1953–, conferían al estudio y a las carreras universitarias un valor muy ligado al capital cultural y socioeconómico de las familias.

2. Universalidad y libertad

Aquella España eminentemente rural en que empezaron a multiplicarse los barrios urbanos periféricos –que reproducían un gran abandono escolar en escuelas todavía unitarias– cambió desde los sesenta. La Secundaria de hoy es mucho más accesible que el Bachillerato anterior, lo que lo diferencia mucho[2]; no es tan elitista como lo había hecho la ley de 1938: su acceso y eficiencia no dependen tanto de la posición familiar, aunque siga pesando. No debiera olvidarse, además, que, las dos leyes que más lo democratizaron, en 1970 y 1990, fueron tildadas con sambenitos de «bajada de nivel», antiesfuerzo y anticalidad, juego ocioso, de nulo aprendizaje.

[1] «La UE quiere reducir al 10 % el abandono escolar temprano». En: *T.E.* (*Trabajadores de la Enseñanza*). Madrid: FE-CCOO, 314, junio 2010, p. 6.
[2] *Sobre los antecedentes de la Segunda Enseñanza antes de la LGE*, ver: Utande, M., (1982). «Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1820-1870)». En. *Revista de Educación*, n.º 271 (sept.-Dic.), pp. 7-42.

De todos modos, que se hiciera accesible no agotó su «igualdad», el gran reto pendiente tras la universalización de la escolarización. Todos los informes de la OCDE desde 2002 advierten que los estándares que evalúan siempre muestran que el bagaje cultural de las familias del alumnado determina la eficiencia educativa por muchos motivos concomitantes[3]; las concentraciones familiares según estatus social y precios de las viviendas, hacen advertir, de entrada, cómo muchos centros seleccionan a sus alumnos y eso les confiere un puesto prevalente en el ranking comparativo. El efecto inmediato es que, por más que en igualdad de circunstancias, la enseñanza pública sea más imparcial y eficiente[4], en la práctica la divisoria entre privada-concertada y pública es un filtro de desigualdad.

Hay, por demás, otros aspectos que reafirman la segregación que generan estas burbujas sociales: la presencia del ideario religioso –diferenciador de muchos colegios–; la ruralidad o urbanidad y, dentro de esta, la zona donde esté situado el centro educativo; los hándicaps de diverso tipo que arrastre cada alumno o alumna y, por tanto, las necesidades diferenciales de compensación o complementariedad que tengan unos u otros; y, de añadido, la condición sexual que, según qué colegios, discrimina todavía mientras no se invalide la LOMCE. Pues bien, muchas de estas diferencias de acogida y trato se alimentan –como muestra un reciente informe de CICAE y FAPA Giner de los Ríos, de mayo 2019– de que, frente a lo que preceptúa el Reglamento de los conciertos, el 90 % de estos colegios –al menos en Madrid, donde ocupan el segundo puesto europeo– cobran cuotas adicionales[5]. En esta Comunidad, incluso se ha creado una Dirección General de Educación Concertada que ha asumido la orientación de los recursos que, sobre todo desde el «tamayazo» en 2003, se derivaron hacia ese subsector educativo[6]; se confirma de este modo una tendencia neoliberal documentada por José Luis Pazos en *No nos callarán*[7].

La tensión privada-pública –muy presente en toda la historia educativa española– no termina ahí y se transmite, adicionalmente, a los modos de organización que también han adoptado muchos centros públicos. Bajo pretexto de mayor eficacia, imponen determinadas formas competitivas de dirección e inspección educativa, obligadas por burocracias con que algunas Consejerías presionan ante el alumnado y sus familias; con métodos de evaluar que persiguen objetivos utilitaristas ajenos a la eficiencia educadora e intereses ajenos al sentido de la convivencia que debe primar en la educación sustentada con presupuesto público; o con agrupaciones internas de las cohortes de alumnos que nada tienen que ver con las necesidades de estos cuando van a la escuela o al instituto.

El número de alumnos total de las enseñanzas de esta etapa fue, en 2018, de 8.158.605, y el de profesores 699.427[8]. Estuvieron repartidos en 28.211 centros, distribuidos en las distintas Comunidades autonómicas. De ellos, en la Secundaria Obligatoria había 1.929.680 alumnos, y cursaban presencialmente el Bachillerato 637.007; mientras, en la FP, los ciclos de grado medio presenciales han tenido 314.434 alumnos y alumnas, y en los de grado superior presencial sumaron 342.709 estudiantes, siendo notoria igualmente una cantidad más imprecisa de estudiantes no presenciales. En cuanto al número global de profesores/as que los han atendido en Secundaria y FP ha sido 241.901, de los que corresponden a los centros públicos 224.712, y a los centros privados 17.189[9]; la feminización de la profesión docente aparece en la Pública con 132.875 y 91.837 hombres, mientras que en los centros de Privada hay 9.181 mujeres y 8.008 hombres.

Las proporciones de alumnado en la Pública y Privada siempre han sido un factor importante de esta etapa. Sin entrar en diferencias por niveles educativos, a la primera va hoy un 69 % del alumnado, lo que ha hecho que España haya sido en 2017 el cuarto país de Europa con menos escuela pública, a continuación de Reino Unido, Bélgica y Malta; una tendencia en fase de crecimiento, pues en Primaria ya ocupa el tercer puesto, por delante del Reino Unido[10]. Del otro 31 % de alumnos y alumnas, solo un 12 % aproximadamente acude a centros gestionados por cooperativas y asociaciones de diverso tipo, el resto asiste a colegios de diversas órdenes y congregaciones católicas, algunas de marcado signo fundamentalista[11]. Este rasgo es especialmente significativo por el contraste con los cambios religiosos detectados por Pérez-Agote en 2012[12]; según el INI, la proporción de «practicantes religiosos habituales» en 2015 se cifraba en un 13,7 %[13].

[3] Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La Catarata.

[4] https://www.lavozdegalicia.es/noticia/educacion/2019/12/06/institutos-superan-colegios-pisa-corregir-indicador-renta/00031575647842440619829.htm

[5] https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-informe-denuncia-90-colegios-concertados-madrid-cobra-cuotas-obligatorias-familias-20191216110836.html

[6] https://www.infolibre.es/noticias/politica/2019/08/28/el_gobierno_comunidad_madrid_crea_una_direccion_general_educacion_concertada_98284_1012.html

[7] ww.te-feccoo.es/2018/12/14/no-nos-callaran/

[8] https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-espana-tiene-mas-ocho-millones-estudiantes-casi-700000-profesores-ensenanzas-no-universitarias-20180708124457.html

[9] http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Educacion/Profesorado/Profesorado/2017-2018RD/ResGen//l0/&file=RDRsG01.px&type=pcaxis&L=0

[10] https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-Europa-escuela-publica-concertada_0_618388327.html

[11] https://elpais.com/diario/2004/07/11/madrid/1089545066_850215.html

[12] Pérez-Agote, A. (2012). *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*. Madrid:CIS monografías.

[13] https://www.lavanguardia.com/vangdata/20150402/54429637154/interactivo-creencias-y-practicas-religiosas-en-espana.html

Pese a ello, los costes de la Educación en este tramo sostienen notorias diferencias en el debate entre los dos mundos educativos. La Privada suele difundir que es «más barata» y que hace un buen servicio al Estado por este motivo, pero en sus cómputos nunca incluye lo que procuran que atienda asiduamente la Pública: la ruralidad de muchos centros o los problemas duros que pivotan sobre buena parte del alumnado sin opción en la Privada. Tampoco contabilizan el efecto perverso que se produce a medio y largo plazo con los egresados de uno u otro circuito, cuando las opciones de uno y otro alumnado a altos puestos directivos son absolutamente desproporcionadas, con lo que las demandas políticas en pro de unos Presupuestos que posibiliten una buena Educación para todos decaen y siguen siendo bajos respecto a otros países de la OCDE, y con una desigualdad de reparto también dentro de España según zonas: Canarias, por ejemplo, todavía en 2020 tiene «70 aulas en barracones y un déficit de 1.500 profesores»[14].

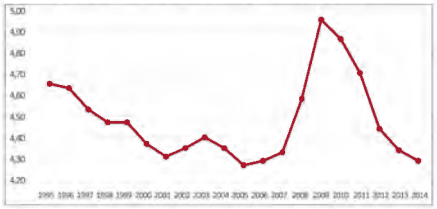
Tras la Covid-19, estas deficiencias serán más notorias todavía en todas las Comunidades. La tendencia viene de la crisis de 2008, desde la que se puede ver que las subvenciones a la Concertada han crecido, mientras en la Pública han bajado acusando severos recortes en profesores y desatención a la diversidad, tutorías y compensatoria. Sin contabilizar asignaciones de solares públicos, ni descuentos en el IRPF de sus usuarios, el negocio de la escuela concertada se cifró en 2017 en 6.179 millones de euros, es decir, el 17,7 % del gasto educativo público en las etapas escolares: uno de cada cinco euros de esta parte del Presupuesto va hoy a parar a alguna empresa privada. Este negocio redondo, puro capitalismo extractivo a costa de una ciudadanía cautiva, cuenta con lobbys poderosos y la predilección de muchos consejeros de Educación; es visible, por otra parte, en que, de 2007 a 2017, mientras la Pública creció un 1,4 %, la financiación de la Privada subió un 25 % y en que, de un 10,5 % del presupuesto global pasó a representar un 17,7 %, sin que haya variado la proporción relativa de alumnado durante esos diez años: 67,2 % en la Pública y 25,5 % en la Privada[15] (Ilustraciones 2, 3 y 4).

3. Normativa alternante

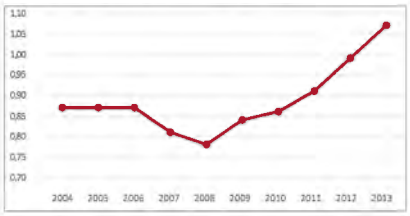
Las diferencias entre ambos mundos –omnipresentes desde antes de la Ley Moyano– saltan de continuo a la prensa. Lo hicieron en la etapa de Méndez de Vigo, al hurtar asuntos principales al debate público –cuando promovía aquel «pacto educativo»– con el asentimiento explícito de la CEE (Conferencia Episcopal española)[16], y ha vuelto a repetirse cuando la actual ministra, Isabel Celáa, trató de explicar qué no abarcaba la tan publicitada «libertad de elección de centro»[17]. En este largo debate inconcluso por el control no solo simbólico del sistema educativo, la pelea se prolonga en el currículum, una de las razones relevantes del florido cambio legislativo desde la CE78, con la correspondiente obsesión por enmendar el sistema educativo con el *BOE*. Mucho antes, con *La Gaceta*, García Álix, el primer ministro de Educación, ya promulgó 308 decretos en los once meses que duró en el cargo en 1900-1901, cuando el 90 % de quienes hacían Bachillerato pasaban por colegios privados. Las reformas y contrarreformas posteriores a las ambigüedades de la LGE de 1970 –y sus 20 años de BUP y COU– han alternado años de conservadurismo –desde la LOECE (1980), la LOCE (2002) y la LOMCE (2013)–, con otros de indecisa apertura socialdemócrata, con la LODE (1985), LOGSE (1990), LOE (2006) y el proyecto en ciernes de la actual Coalición «progresista».

Hilando más fino, han de sumárseles, además, las competencias curriculares y presupuestarias que las 17 Autonomías han ido desarrollando, en sintonía o contradicción con lo que desde Educación se haya establecido en una u otra alternancia legislativa (Ilustración 5). En todo caso, el gran debate de fondo, tras la CE78, sigue girando en torno al concepto de «calidad» educativa. La versión conservadora la traduce en: selección y excelencia del alumnado, asignaturas planteadas en plan más duro, con amplios contenidos y atrasadas metodologías academicistas; suele ir acompañada de

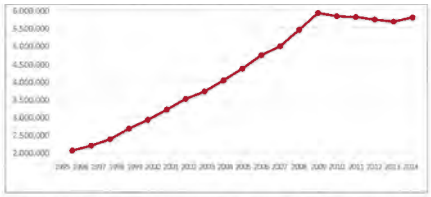
Porcentaje del PIB destinado al gasto público educativo, 1996-2014



Evolución del gasto privado en educación en % del PIB



Fondos para conciertos y subvenciones, del gasto público educativo, 1996-2014



Fuente: MECD. Estadística del gasto público en educación. Resultados definitivos año 2014, elaboración propia.

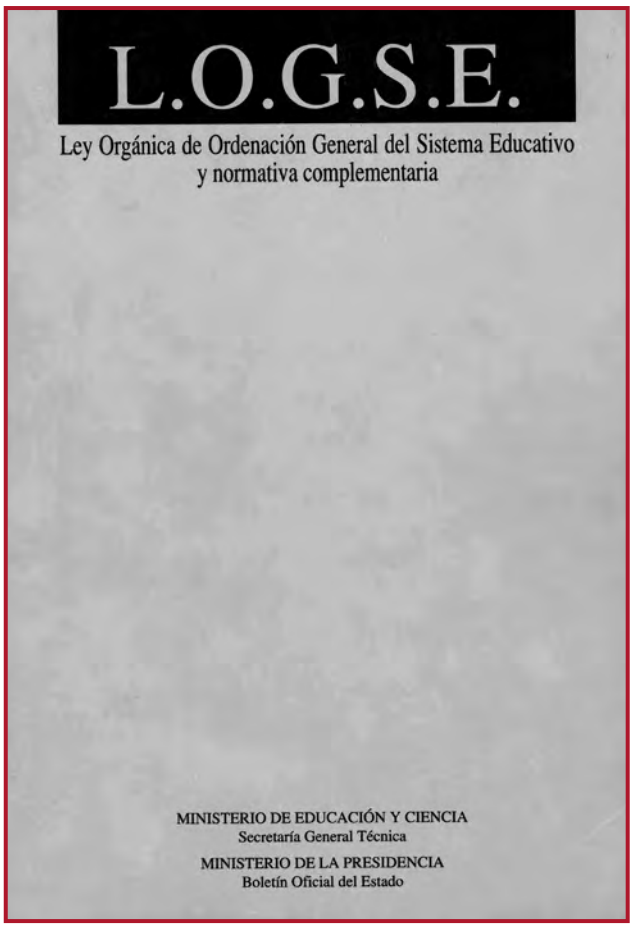
Gasto pública-privada: (T.E., n.º 359, enero-febrero 2017)

[14] https://www.canarias7.es/sociedad/educacion/lo-que-no-refleja-pisa-70-aulas-en-barracones-y-un-deficit-de-1500-profesores-FN8483153

[15] https://www.eldiario.es/sociedad/Escuela-concertada-negocio-millones-alumnos_0_964854208.html

[16] https://www.europapress.es/sociedad/noticia-obispos-crean-mesa-comunidad-educativa-defender-ensenanza-catolica-pacto-educativo-20170223152151.html

[17] https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-concertada-escuelas-catolicas-responden-celaa-otra-sentencia-tc-eleccion-centro-constitucional-20191115174342.html



LOGSE: (Madrid: MEC, 1993)

una premiosa organización interna de los centros indicadora de desidia con lo público. Para la versión reformista, el currículum ha tenido como centro la «comprehensividad», término sajón que expresa apertura a la diversidad del alumnado, solo atendible con intensa atención a los conocimientos más relevantes para todos los alumnos y pedagogías activas, en que colaboren todos los agentes educadores.

A esta conceptualización contraria de lo cualitativo, se han superpuesto la «competitividad» e «innovación», aspectos que conectan el sistema educativo con el productivo, a menudo de manera tan individualista y dominante que impide todo diálogo. Si todo ello se mezcla interesadamente con un componente de mayor o menor presencia de la Religión –y, a veces, de un intenso neoconservadurismo–, frente a los intentos de laicidad que no cumple la supuesta «aconfesionalidad» del Estado –refrendada por los *Acuerdos de España con el Vaticano* entre 1977-79 y, en 1992, con otras confesiones religiosas–, se tendrá otro ingrediente de gran peso todavía en el debate educativo español. El currículum y los modos de aplicar las leyes educativas muestran, en definitiva, diversas concepciones del valor asignado a la Educación por los representantes políticos en cuanto a la ejecución de su universalidad y libertad; la «utilidad de lo inútil» –como dice Nuccio Ordine[18] refiriéndose al gran valor de los saberes humanísticos– está en cuestión en esta pugna, a veces desaforada. Una u otra posición condicionan igualmente el papel que deba tener el Bachillerato hoy: si ha de ser un tránsito ancilar hacia la Universidad o si hemos de acompañar a Rafael Feito en su pregunta crucial: *Qué hace una escuela como tú en un siglo como este* (Ilustración 6).

LOMCE: (*TE*, n.º 345, abril-mayo 2014)

4. ¿Profesorado voluntarista?

Esta cuestión vale también para el profesorado y magisterio que haya de haber, de siempre poco atendido desde que inicia su carrera docente. Ampliadas las competencias profesionales de los maestros a los cuatro primeros cursos del Bachillerato elemental en la etapa de Lora Tamayo (1962-67), sus estudios cambiaron en 1971 más formalmente que en la realidad, y en 2009 fueron modificados de nuevo. Los saberes del profesorado de Enseñanzas Medias –llamado de Secundaria, desde 1990– solo desde 1970 y después de cómo los hubiera aprendido en su especialidad universitaria, fueron ligeramente enjalbegados didácticamente con el CAP. Ambos tipos de docentes conviven desde los años noventa en

[18] Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

Gaceta Cultural del Ateneo de Valladolid
Cultural Gaceta Cultural Gaceta Cultural Gaceta Cultural Gaceta Cultural

los IES, correspondiendo a los maestros los dos cursos primeros de ESO, pero la capacitación pedagógica –de ambiguo prestigio en la recepción de unos y otros enseñantes– se hizo más perentoria para todos en la medida en que los cambios de la LGE y de la LOGSE modificaron la complejidad de su papel en unas aulas cada vez más necesitadas de educadores capaces de alimentar la curiosidad cognitiva de las nuevas generaciones.

Esta responsabilidad llevó a bastantes profesores y maestros –los menos gremialistas– a reflexionar y compartir voluntariosamente iniciativas diversas en que asumían una gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrada en un alumnado plural. A las escuelas de verano, a los MRPs (movimientos de renovación pedagógica) (Ilustración 7), a la «Alternativa para la Enseñanza» debatida en múltiples foros entre 1972 y 1976, y a las primeros compromisos sindicales de trabajadores docentes, se debe que la ley fundante del sistema educativo actual –el art. 27CE–, fuera algo vivo. En aquel tiempo optimista siempre hubo viejas reivindicaciones del «Cuerpo único» docente, el «Ciclo único» y la «Escuela pública», que traían reflejos de lo que había querido ser la escuela republicana[19].

La formación de sus docentes nunca fue el fuerte del sistema educativo español, ni alcanzó a ser radical exigencia de tan variado colectivo[20]. Buena parte de su inatendido campo de derechos sigue siendo hoy fuente de controversias y quejas[21], reavivada desde que surgió la Marea Verde contra las *Instrucciones* de 04.07.2011 sobre los grandes recortes a los centros públicos[22]; la Administración educativa siempre ha sido reacia, incluso, a dotar a los docentes de un instrumento que estructurara las exigencias de la profesión de enseñar: del Estatuto de su función pública se ha hablado muchas veces[23], sin concreción normativa. Y la preocupación demostrada en preparar educativamente a los profesores de Secundaria, ha sido escasa y burocrática: su máxima expresión ha sido el certificado de aptitud pedagógica (CAP) –que impartían los ICES de las Universidades a desgana casi siempre, con escasez de recursos y escaso aprecio– para presentarse a una oposición; y pronto fue un mero requisito. A poco de implantarse en el curso 1969-70, suscitó críticos intentos de modificación, pero su provisionalidad alcanzó hasta el curso 2009-10.

En esta fecha, por imperativo del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), recogido en el art. 100 de la LOE, la profesionalización docente entró en otra fase protocolaria de obligatoriedad con los Másteres de Secundaria, en que, supuestamente, en 60 ECTS, se alcanza un muy extenso abanico de «competencias» para educar (Ilustración 8). De la consistencia real de estos Másteres de Secundaria para capacitar a los candidatos, da cuenta –al margen de la que les atribuyan las Facultades de Pedagogía que los imparten– que, a los cinco meses de su puesta en marcha, fueron revisados por el propio Ministerio, pues suscitaban desconfianza[24]. Añádase que, muy pronto, esa duda hizo cundir la especie política de que un «MIR educativo» seleccionaría al mejor profesorado. Y en ese interminable debate inespecífico de esta nada fácil tarea sigue flotando el aspecto principal de la tan pregonada «calidad» educativa, pendiente de que una política educativa coherente actualice y tutele –como exigencia profesional y no como voluntariedad– qué sea ser buen profesor.

Logotipo de la Marea Verde, icono de las protestas inicio de curso 2011/2012 en Madrid

BOLONIA: (*TE,* n.º 302, abril 2009)

[19] Gómez Llorente, L. (1979). «Alternativa socialista a la enseñanza». En: VV. AA., *Educación pública y socialismo*, Madrid: La Catarata, 2013.

[20] Menor, M., Rogero, J., (2015). *La formación del profesorado escolar (1970-2015): Peones o profesionales*. Madrid: La Muralla.

[21] Puelles, M., Menor, M. (Coords.), (2018). *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas*. Madrid: Morata.

[22] http://www.madrid.org/dat_capital/circulares/pdf/Instrucciones_CENTROS_201112.pdf

[23] En el n.º 0 de *T.E.*, la revista de la Federación de Enseñanza de CC.OO., entonces denominada *Boletín Informativo* (octubre de 1978), ya aparece la reivindicación del Estatuto docente.

[24] https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-gobierno-dispuesto-reformar-master-formacion-profesorado-20110408105802.html

CARTA A LOS REYES DE UN MATEMÁTICO

J. M. Sanz-Serna
Presidente de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

Cuando en octubre de 2020 escribo esto, acaban de hacerse públicos los nombres de los ganadores de los premios Nobel. Un matemático, Roger Penrose, se encuentra entre los galardonados con el de física y otro, Paul Milgrom, ha recibido el de economía. Esto es una prueba, entre otras muchas que podrían darse, de que las matemáticas permean todo el conocimiento científico-técnico y por ello toda la sociedad de nuestros días. Pero este artículo no trata de ponderar la importancia de las matemáticas, ni de comentar en qué medida en esta ciencia España está a la altura que le corresponde, en especial en campos de gran interés reciente (inteligencia artificial, aprendizaje profundo, *big data*, cualificación de la incertidumbre, etc.). Mi ámbito va a ser mucho más modesto; voy a apuntar algunas ideas muy personales sobre la enseñanza de las matemáticas en España en las etapas que preceden a la universidad. ¿Tenemos una enseñanza adecuada a los tiempos que corren? ¿Podríamos tenerla mejor? ¿Cómo?

Esas preguntas no pueden responderse sin antes clarificar una cuestión previa: ¿por qué y para qué deben figurar las matemáticas en los planes de estudio preuniversitarios? La necesidad, a la que acabo de aludir, de la matemática para la sociedad de nuestros días no justifica en absoluto, por si sola, que haya que estudiar matemáticas en primaria, secundaria o bachillerato. También la medicina es sumamente importante y nadie piensa en incorporarla a los planes de estudio no universitarios.

Asignaturas de matemáticas: ¿para qué?

En mi opinión, hay dos grupos de razones que recomiendan la presencia de las matemáticas en los estudios no universitarios. Por lo pronto, las matemáticas tienen un carácter instrumental: son una herramienta que hay que saber utilizar. Todos tenemos necesidad de emplear las cuatro reglas de la aritmética, de saber calcular cuánto debemos pagar si recibimos un descuento del 5 % sobre el precio marcado o cuántos metros cuadrados tiene una habitación de ciertas anchura y longitud. Los conocimientos instrumentales de matemáticas, claro, no pueden limitarse hoy a aspectos elementales de la aritmética y la geometría como los citados. Los alumnos de cualquier nivel que cursen asignaturas de física, economía u otras materias que se formulan en lenguaje matemático precisan asimismo poseer un bagaje matemático adecuado a las necesidades del caso.

Pero más allá de esta idea de la matemática como herramienta, encontramos un segundo grupo de razones para que se estudien las matemáticas: las matemáticas como formación. Y es en este segundo aspecto en el que voy a centrarme en cuanto sigue.

A lo largo de la historia se ha abogado por usar las matemáticas para ayudar a niños y jóvenes a mejorar su capacidad de razonar. Desde la antigua Grecia, las matemáticas se basan en razonamientos deductivos encadenados, a veces simples, de extraordinaria complejidad en ocasiones, y entrenarse en esa gimnasia mental se ha solido ver como útil. «Nadie entre que no sepa geometría» hizo inscribir Platón a la entrada de su Academia, hace unos 2400 años. Mientras otras áreas de la cultura y el pensamiento son particularmente susceptibles de verse mediatizadas por el prejuicio, el partidismo o los intereses, filias y fobias del pensador, las matemáticas, por su carácter lógico, general y

Platón y Aristóteles (detalle) *La escuela de Atenas*, Rafael Sanzio (1510-1512). Estancias de Rafael, Vaticano

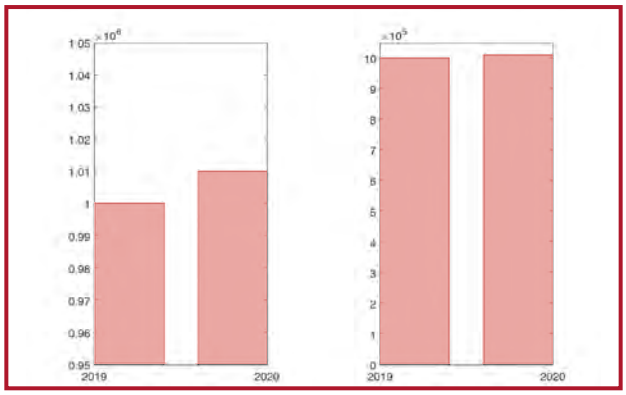
abstracto, son mucho menos vulnerables a semejantes condicionamientos. Tal vez esto sea ahora más relevante que nunca. La psicología ha venido demostrando, más allá de toda duda, hasta qué punto, el proceso cognitivo humano está sujeto a múltiples sesgos irracionales y de difícil erradicación por inconscientes. Me estoy refiriendo a sesgos determinados por la biología, ligados a la evolución de la especie humana y a la estructura del cerebro, no a prejuicios, intereses económicos, condicionamientos sociales y de otra índole cuya espuria influencia sobre el pensamiento nunca en la historia se ha puesto en duda. Por citar un solo ejemplo de los sesgos que tengo en mente: está probado que estamos dispuestos a pagar más por un juego de seis platos de segunda mano en perfecto estado que por un juego similar de ocho platos en el que uno está desportillado. Sin duda el estudio de las matemáticas puede ayudar a fomentar la racionalidad, cosa de la que, si no me equivoco, andamos necesitados. De modo similar, no vendrá mal estudiar matemáticas, la ciencia rigurosa por excelencia, en épocas donde pareciera que todo puede ser verdad o mentira dependiendo de cómo se enfoquen las cosas.

No quiero olvidarme de otro aspecto por el que las matemáticas pueden ser muy útiles al ciudadano medio. Cada día recibimos, por múltiples canales, docenas, cientos de informaciones, muchas de ellas cuantitativas. Y, por desgracia, esa información a menudo confunde; alguna vez por mera ignorancia del emisor del mensaje y en otras ocasiones por su voluntad de engañar o al menos desorientar. He aquí, entre muchos, tres ejemplos que solemos ver en los medios:

Al presentar un diagrama de barras que muestra que el año pasado tal o cual administración invirtió en infraestructura un millón de euros y éste un millón diez mil, se corta el eje vertical para que empiece en 950 000 de euros. Así el incremento se visualiza como de 50 000 a 60 000, es decir un 20 %, cuando en realidad es un modesto 1 %.

Si, cuando deberíamos dar cincuenta becas, el año pasado sólo dimos tres y éste vamos a dar seis, se ocultan el tres y el seis y se dice que vamos a duplicar, gracias a un esfuerzo económico titánico.

Si nuestra comunidad autónoma distribuye un 10 % más de ayudas de algún tipo que las restantes, se presenta un mapa de España y sobre cada comunidad autónoma una moneda. Nuestra moneda se hace de un radio 10 % superior a las de los vecinos, con lo cual es 10 % más alta y 10 % más ancha, dando la apariencia de que en realidad concedemos aproximadamente un 20 % más. Y, por supuesto, si la comunidad autónoma es poco poblada informará del número de ayudas por 1000 habitantes, mientras las comunidades de mucha población sólo indicarán el número total de ayudas, que siempre parecerán muchas a quien no las divida entre el elevado número de habitantes.



Izquierda: información fraudulenta.
Derecha: la misma información bien presentada

La adecuada comprensión de la información que nos llega requiere a menudo que manejemos algunas ideas matemáticas que, aun siendo sencillas, requieren cierta reflexión. Voy detallar un solo ejemplo. Se ha puesto de moda usar el adjetivo *exponencial* para calificar al substantivo *crecimiento*. Por desgracia, suele utilizarse para reemplazar a otros como pronunciado, desmesurado, rápido, etc. En realidad, exponencial (que deriva del exponente de las potencias) es un término preciso del lenguaje matemático: se aplica a series como 1, 2, 4, 8,… donde cada término se obtiene del siguiente multiplicando por un mismo factor mayor que la unidad (2 en el ejemplo). El crecimiento de 1, 1.2, 1.44, 1.728, …, donde cada término es 1.2 veces el anterior, es también exponencial y no parece demasiado rápido o dramático. Por el contrario, en la serie 2, 4, 6, 8, … el crecimiento es *lineal:* los incrementos de un término al siguiente son constantes. No así en el caso exponencial, donde los incrementos van creciendo. Por eso las poblaciones no crecen linealmente: a igualdad de otras circunstancias, a medida que el número de habitantes de un pueblo crece, irá creciendo el número anual de nacimientos. El crecimiento exponencial, sea inicialmente veloz, como en el primer caso (1, 2, 4, …) o inicialmente lento, como en el segundo, (1, 1.2, 1.44, …) fácilmente desborda nuestra imaginación. En relación con el primer caso, muchos conocerán la leyenda árabe según la cual el inventor del ajedrez pidió en pago un grano de trigo por el primer escaque del tablero, dos por el segundo, cuatro por el tercero, etc. No parece mucho, pero por el último escaque habría que darle 737 miles de millones de toneladas de trigo. Para la segunda serie, 1, 1.2, 1.44, …, ¿creeríamos que su término número 50 excede de 7500? La falta de comprensión de lo que entraña el crecimiento exponencial es sin duda fuente de problemas. Las estafas piramidales, la explosión demográfica en países sin control de la natalidad, las enormes deudas que pueden contraer quienes obtienen préstamos de largo plazo de amortización son manifestaciones diversas de un mismo y único fenómeno. (Dicho sea de pasada,

África cuadruplicará su población para el 2100 a consecuencia de la explosión demográfica

esto ilustra bien un rasgo de las matemáticas: una sola idea matemática captura una realidad abstracta que se materializa en múltiples campos diversos.) Hacia mediados de los años ochenta del siglo pasado asistí a un congreso internacional de investigación matemática en una nación africana. Un colega norteamericano comentó que lo mejor que los matemáticos del país podían hacer por él era explicar a sus conciudadanos el crecimiento exponencial y sus implicaciones para el tamaño de la población. En su momento, me pareció aquello una *boutade*; hoy la población supera allí los 200 millones de habitantes y entonces no llegaba a 80 ¡120 millones más de bocas que alimentar! Naturalmente tenemos un ejemplo mucho más cercano de los peligros de no entender el crecimiento exponencial: lo proporcionan quienes no se alarman al oír que el enfermo medio de la actual pandemia contagia, digamos, «sólo» a 1.2 personas. Cómo indiqué arriba, en una cadena de tales contagios, empezando con un solo caso, la quincuagésima «generación» de contagiados consta de más de 7500 personas. El número *acumulado a partir de un solo caso* (primera más segunda, …, más quincuagésima generación) es aproximadamente de 46 000.

Ya que he hablado del crecimiento exponencial, no me resisto a decir dos palabras sobre el *decrecimiento* exponencial: 1, 0.5, 0.25, 0.125, …, que se observa por ejemplo en la datación por isótopos radiactivos usada en geología, arqueología, etc. En el tratado Nedarim del talmud, Aha Bar Hanina, un caritativo rabino, dejó escrito que quien visita a un enfermo hace desaparecer la sexagésima parte de su dolencia. Inmediatamente, otros rabinos objetaron que tal cosa no podría ser cierta: de serlo, sesenta visitas producirían la curación completa. Bar Hanina tuvo que explicarles que el segundo visitante sólo elimina la sexagésima parte de la enfermedad que dejó el primero. Un cálculo sencillo muestra que sesenta visitantes aún dejarían el 36 % de la enfermedad original. Los rabinos críticos tampoco habían captado la idea del crecimiento y decrecimiento exponencial.

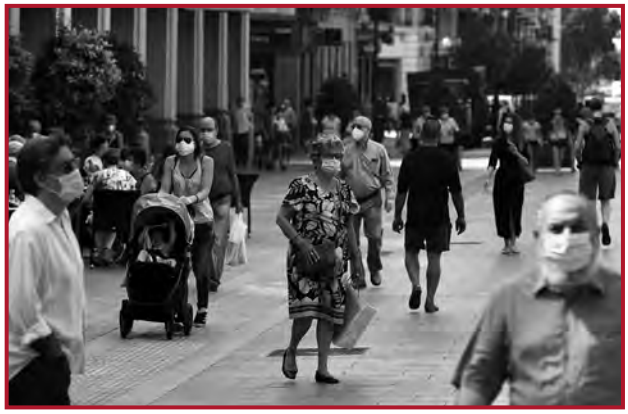
Unas pocas matemáticas, no necesariamente complicadas ni excesivamente difíciles, creo que pueden ayudar a un mejor entendimiento del mundo y la sociedad que nos rodean y en consecuencia a elevar el nivel del debate público.

¿Cómo lo estamos haciendo en España?

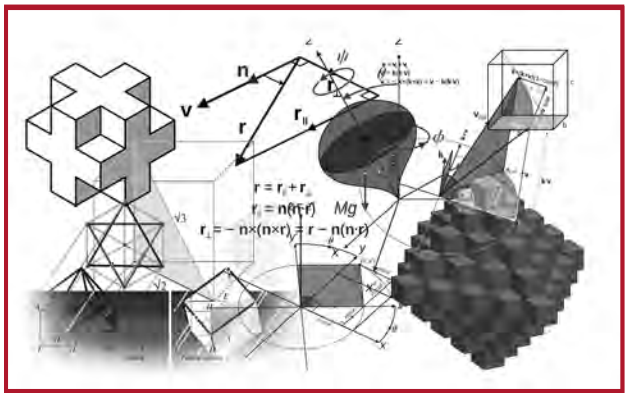
Para mi gusto, no muy bien.

Problemas. Como ocurre en tantos otros campos, saber matemáticas no es equivalente a disponer de mucha información sobre las mismas; es preciso tener la capacidad de usarlas cuando se precise. Dicho en términos más concretos: el objetivo debe ser lograr resolver los problemas que se planteen. La erudición no puede suplantar nunca ni al buen juicio ni a la creatividad.

Por desgracia la resolución de problemas ha desaparecido casi por completo de nuestra enseñanza preuniversitaria, donde casi siempre se denominan problemas lo que sólo son ejercicios rutinarios. Para no ser malinterpretado, me apresuro a decir que los ejercicios, aun los más rutinarios, son en su justa medida necesarios en la enseñanza de las matemáticas. Pero no reemplazan a los problemas. En matemáticas las palabras ejercicio y problema tienen las mismas implicaciones que en la vida cotidiana. Quien da un paseo de una hora está haciendo un buen ejercicio, pero de ordinario ello no le supone un problema. El que sufre una avería en el coche en un lugar remoto a las doce de la noche tiene un problema y debe ponerse a pensar qué hace. Los problemas nos preocupan, los ejercicios nos ocupan. Del mismo modo es consustancial a la idea de problema en matemáticas que cuando se nos propone uno no debemos saber de antemano cómo resolverlo; si ya lo sabemos solucionar no era un problema. En nuestras aulas lo que pasan por problemas son ejercicios cuya resolución no requiere pensar, sino tan sólo la aplicación mecánica de una serie de reglas previamente memorizadas. Hace unos años analicé con detalle los «problemas» propuestos en una convocatoria de las pruebas de acceso a la universidad en las diecisiete comunidades autónomas. De un total de



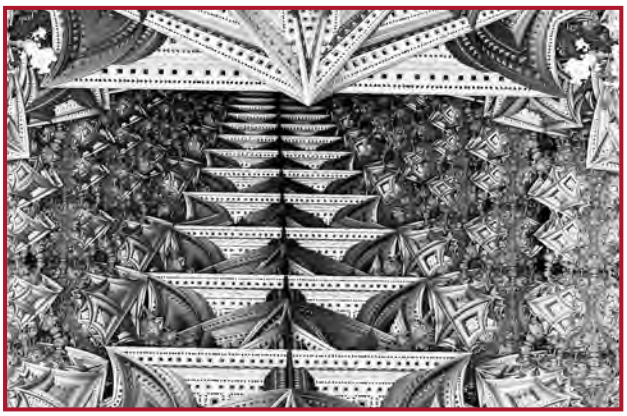
España el cuarto país más afectado por Covid-19



casi cien «problemas» solo dos lo eran realmente (ambos en el examen del País Vasco). Uno decía: «si la base de un triángulo crece un 10 % y la altura decrece un 10 % ¿qué le ocurre al área?» Ni éste ni el otro son particularmente difíciles para alguien a punto de entrar en la universidad; pero ambos iban más allá de la receta.

Hay varias razones para este estado de cosas. La primera es que, por definición, un problema es algo que un alumno dado puede no saber resolver, lo cual, claro, crea desazón, en especial si el alumno o la alumna son estudiosos. Más desazón se genera cuando quién no lo sabe resolver es el mismo profesor, cosa que nos puede pasar a cualquiera en cualquier momento. Por ello es más cómodo para todos refugiarse en la zona de confort del ejercicio rutinario. Pero, si no me equivoco, las pruebas de acceso a la universidad distorsionan enormemente nuestra enseñanza de las matemáticas en los institutos. Si un estudiante aplicado concurriese a ellas, no supiese resolver un problema y, como consecuencia, no pudiera seguir los estudios universitarios que desea, todos pensaríamos estar perpetrando una injusticia. El sistema ha decidido evitar estas situaciones con el fácil expediente de no incluir problemas en el examen. Naturalmente lo que no va a aparecer en el examen no tiene existencia real en la docencia.

Muchos de mis colegas luchan porque aumente el peso de las matemáticas en la enseñanza preuniversitaria o, cuando menos, porque no disminuya. Con frecuencia lo justifican en que hacer matemáticas puede enseñar a pensar, opinión que comparto. Pero, si una vez que se dispone de muchas horas para enseñar matemáticas, evitamos el pensamiento y solo exigimos aplicación ciega de recetas previamente memorizadas, estamos contradiciendo la motivación original.



Estructuras fractales

Contenidos. Este es un apartado que corre paralelo al anterior. De los programas, por razones que no es el momento de analizar, han ido desapareciendo aquellas partes de las matemáticas que mejor se prestan a aprender el razonamiento lógico. En especial y de modo lamentable, han desaparecido casi totalmente los contenidos de geometría euclídea. Las horas liberadas se han dedicado a partes de la matemática de mucho menor valor formativo, pero que, eso sí, se prestan a la resolución mecánica de ejercicios por aplicación rutinaria de reglas. Esto es hoy particularmente lamentable, porque sin duda los aspectos mecánicos de la matemática (que nunca fueron muy importantes) no han hecho sino menguar en relevancia desde que pueden ser asumidos por un ordenador, que siempre será infinitamente más rápido y fiable que nosotros en tal tipo de tareas.

¿Cómo me gustaría que fueran las cosas?

La respuesta a esta cuestión está implícita en lo anterior. Cuando se enseñan matemáticas a quien no va a ser ni ingeniero, ni economista, ni físico, etc. me gustaría que se dedicara una parte sustancial del esfuerzo, de un lado, a adiestrar en el razonamiento lógico abstracto y, de otro, a proporcionar una serie de claves sencillas que son imprescindibles para desenvolverse en una sociedad llena de datos cuantitativos de todo tipo y donde se proporcionan de continuo estadísticas, a veces para confundir. Paralelamente hay que eliminar la memorización y aplicación rutinaria de reglas algorítmicas.

Sé que expresar estos deseos es escribir una carta a los Reyes Magos. No confío en llegar a ver alguna mejora sensible de la enseñanza matemática en España. O, por qué no decirlo, de la enseñanza en España. Por supuesto las mejoras no cabe esperarlas de una enésima modificación legal basada en condicionamientos ideológicos. El principio de la solución está en lograr una mejora sustancial de la percepción pública del valor de la ciencia y la cultura y en conseguir que la sociedad reconozca la importancia del trabajo de maestros y profesores y los recompense de modo correspondiente.

En cualquier caso, agradezco al Ateneo y al Prof. Almuiña la oportunidad que me han dado de compartir mis reflexiones, por lo que puedan valer a alguien. Si hay algún lector interesado: las ideas anteriores aparecen ampliadas en mi discurso de apertura del curso 2018-2019 de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, que puede descargarse del apartado «Other publications» de la página:

http://sanzserna.org/publicaciones.php

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA, SOMETIDA A LA LEY CAMPBELL Y LA TIRANÍA DE LAS MÉTRICAS

Lucas Jódar
Instituto de Matemática Multidisciplinar, Universidad Politécnica de Valencia

No es lo mismo medir la extensión de un terreno que buscar a la persona más adecuada para un cierto tipo de trabajo. En matemáticas, existe el concepto de «medible» y en la realidad concreta, creo que afortunadamente, no es tan evidente medir a los mejores.

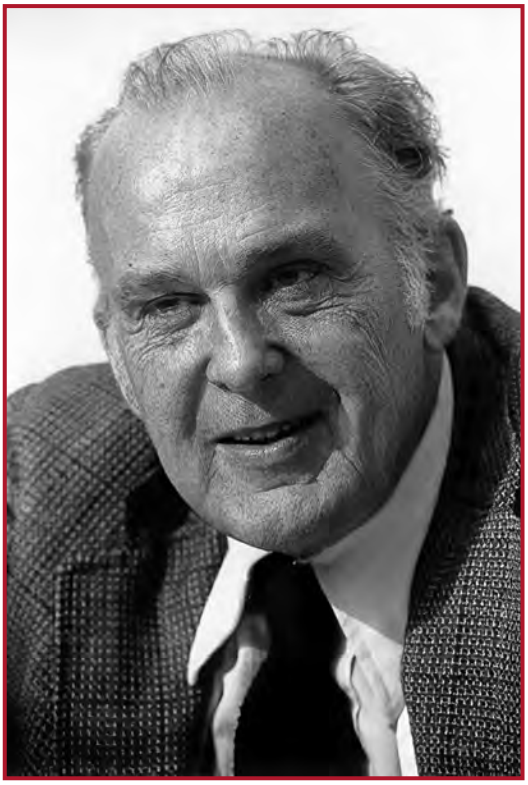
Como observó B. Spinoza, los humanos nos movemos por emociones, y tal vez las más importantes sean el deseo para actuar y el miedo para frenar. Al mismo tiempo, los humanos nos copiamos los unos a los otros, y seguramente, como anticipó T. Veblen, los que tienen menos a los que tienen más. Imitamos a los que están mejor que nosotros para que los demás nos vean y poder contarlo, si no se dan cuenta.

Mas aún, aunque muchos consideran peyorativa nuestra comparación animal, deberían saber, que no sólo no somos racionales, sino nos agrupamos en rebaños como los animales (Raafat y otros). El aborregamiento más frecuente es el de compartir enemigo, para defender nuestra vida, o mantener privilegios que puedan perderse.

El sociólogo Donald T. Campbell (1976) postuló la ley que lleva su nombre, que dice que cuanto más se utilice un indicador social cuantitativo para la toma de decisiones, mayor será la presión a la que estará sujeto, y más probable será que corrompa y distorsione los procesos sociales que, se supone, debería monitorizar.

Ejemplos de enorme impacto y gravedad afectan a la Universidad. Los responsables del error, no sólo no se enteran; sino que incluso están convencidos que lo están haciendo muy bien. Es como el enfermo que tiene una grave enfermedad y no lo sabe.

El criterio de financiación de las Universidades en base al número de egresados, en una mirada superficial, parece un criterio acertado y objetivo; en la línea de aplicación del efecto Mateo, de primar lo que funciona. Es un ejemplo perfecto del efecto cobra, en el que se consigue el resultado contrario al deseado.



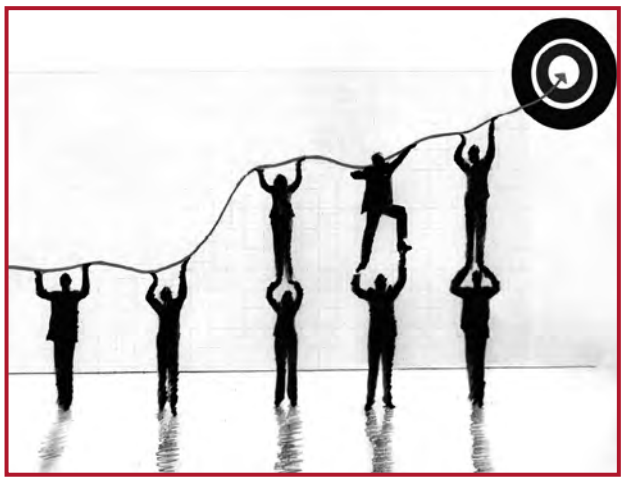
Donald T. Campbell (1916-1996), sociólogo estadounidense

En efecto, como la financiación de la Universidad depende de este criterio, no pocos rectores transmiten más o menos velada, pero implacablemente, el alarmante mensaje de que hay que tener éxito en el número de egresados porque, en otro caso, la financiación, siempre escasa, se reducirá considerablemente.

La consecuencia es un mensaje de relajación continua y exigencia a la baja en los criterios de evaluación y en todos los niveles. Este es uno de los principales factores de la bajada de la calidad de la formación media de los estudiantes en todo el país y desde hace años. No pocos profesores hemos sido veladamente advertidos de que aprobamos a pocos.

La tiranía de las métricas salpica también a la enseñanza media, y aquí, aunque inexplicablemente, a los profesores no se les evalúa; parece que sí a los centros o, por lo menos, para presumir de éxito en la selectividad se esmeran en autoevaluarse, para salir bien en la métrica del éxito en la selectividad, como potencial aval de calidad.

Y aquí vuelve a aparecer el efecto colateral de la ley de Campbell. Así, en muchos centros de enseñanza secundaria, los profesores en lugar de enseñar el programa que deben, priorizan el adiestramiento del alumnado en los contenidos de unas pruebas para acceder a la Universidad, que apenas selecciona nada; pero eso si, contribuyen a la deformación del alumnado.

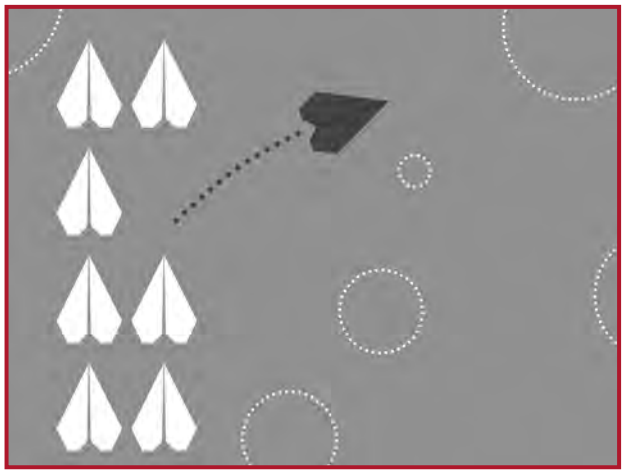


La ley de Campbell y la obsesión por la evaluación cuantitativa

La consecuencia es que, muchos alumnos llegan a la Universidad sin saber lo que deberían y, lo que es peor, sin ideas claras de casi nada. El alumno llega a la universidad convencido de que lo importantes es aprobar, no aprender. La selectividad auténtica debería hacerse en las facultades universitarias, con pruebas específicas; pero claro, como en nuestro país lo que prevalece es que todas las facultades se llenen y anualmente se reemplacen, pues seguimos con una selectividad absurda donde la exigencia brilla por su ausencia. A los alumnos se les contenta, con la relajación, y además votarán al decano y al rector con más entusiasmo.

Otro ejemplo grave de distorsión, y demostración de la ley de Campbell, es la acreditación del profesorado. Hoy, se están acreditando catedráticos de Universidad, en base a artículos con cuatro o más autores, donde el acreditado no ha hecho más que firmar. Sí, es difícil de averiguar; pero no hay que ser tan ingenuo para no conocer que la contingencia existe, y que hay que vigilar.

Claro que el principal responsable es el autor que hace este fraude, pero los legisladores deben saber que los humanos nos movemos por emociones e intereses (B. Spinoza, A. Damasio) y arbitrar criterios de evaluación que no faciliten las debilidades humanas.



Dignidad moral del individuo

Otro indicador de calidad de las publicaciones en base a citas, está demostrado que es falso (N. N. Taleb). Muchos artículos citados no han sido leídos, o apenas el resumen, en algunos casos.

España está padeciendo una larga sequía de talento en la gestión, de liderazgo, en Universidades, Ministerios y Sociedades Científicas. Los dirigentes de la mayoría de estas instituciones son aficionados, no orientan a sus representados, ni a la excelencia, ni a la más modesta tarea de mejoría lenta y segura. Es mucho peor, una ola de aparente objetividad, numérica, amparada en criterios métricos obsoletos y fracasados desde los años 70´s del siglo pasado en Estados Unidos, inunda los criterios de gobiernos, universidades y sociedades científicas.

La tiranía de métricas de trazo grueso, pretenden evaluar personas e instituciones con la absurda creencia que las cantidades garantizan calidades. En consecuencia, la excelencia, que como decía Aristóteles es un hábito, una actitud, de hacer las cosas bien a lo largo del tiempo, se sustituye por el acopio de cantidades de falsos méritos en cantidades cada vez más exigentes, que, en lugar de favorecer la excelencia, estimula la competencia por el logro de cantidades de publicaciones, como si la excelencia y la virtud fuesen herederas de cantidades.

La excelencia es por definición escasa, y nace en un ambiente de libertad, lentitud y paciencia, donde las personas pueden respirar un ambiente no estresado por criterios cuantitativos, ni por criterios contables y gerentes desnortados, que aburren y hartan al profesorado y están fundamentalmente al servicio de la proyección social de su rector.

El uso de estas métricas inapropiadas conduce en España a la mediocridad, añadido con el permanente estrés de los evaluados, que necesitan mejorar al ser evaluados con estos indicadores cuantitativos, podría ser más grave aún si se extiende al evaluar a los cirujanos por el éxito de operaciones practicadas, o a los policías por el éxito en la resolución de crímenes.

Porque el humano deseo de ser bien evaluado y salir bien en la foto, puede inducir a policías que encuentran culpables donde no los hay, o médicos que declinan operar a un paciente arriesgado, que puede ensuciar su hoja de servicios.

¿Por qué ocurre? ¿Por qué se equivocan tantos dirigentes y se protesta tan poco? Hay muchas razones. En primer lugar, la falta de ideas de dirigentes aficionados, la falta de independencia general, que prefieren ser dóciles, para que les conceden todo tipo de pesebres, a unos pan, a otros medallas o poder. Hay menús para

Fomentar el esfuerzo y el pensamiento crítico

todas las debilidades humanas. Callar lo que funciona mal, no es buen servicio a nuestro país.

Los nuevos gestores de las métricas, deberían acordarse del proverbio chino que dice que el que se pone de puntillas no se mantiene de pie. Quien quiere presumir con cantidad, no debe andar sobrado de calidad. La falta de criterio propio se sustituye por la falsa exigencia del mérito cuantitativo. Así, algunos, muchos desgraciadamente, saben como poder presumir de su gestión; es decir de sí mismos.

El precio de este sinsentido es la del estrés perpetuo de los administrados, las corrupciones en el logro de los méritos y la consecución de lo contrario de la excelencia, de cantidades de aportaciones prescindibles, que nadie lee, alejadas del riesgo y la dificultad, y por tanto mediocres. Siempre hay un ranking en el que se puede alegar mejoría, y si no, se encarga y se paga con el dinero público.

Si no se está en el ranking de Shanghai, se puede estar en el de universidades jóvenes o tecnológicas, o de lo que sea. Se trata de aparecer bien en una foto, que, si no existe, se encarga y se paga.

Títulos devaluados

Siempre hay excusas estratégicas para disfrazar el gasto en aras de mejorar la imagen del rector, disimulada en la de la Universidad. El gerente, nombrado por el rector, no duda en aplicar la ley de contratos de manera implacable sobre los bolsillos del personal docente e investigador, llenando la bolsa que permitirá luego que gaste el rector en proyectar su imagen pública, con toda suerte de eventos que hacen coincidir con la de la Universidad. No es buen rector quien tiene al profesorado estresado, descontento, harto y desmotivado. Puestos a guiarse por indicadores, el primero debería ser el del bienestar de los que trabajamos en ella.

El primer criterio de contables y gerente, debería ser que, en las comisiones de servicios, no le cueste dinero de su bolsillo al comisionado. Antes que esto, para el gerente es asegurarse que las auditorias y la ley de contratos no le molesten. A pesar de que el B.O.E. lleva más de una década sin actualizar las tasas de indemnización, nadie se da por aludido para actualizarlas.

El trabajo creativo requiere un ambiente de libertad y confianza y no la irrespirable atmósfera donde los contables, siguiendo instrucciones del gerente, maltrata al personal docente e investigador; donde tienes que demostrar que no eres culpable de cualquier actividad que declares. Sin embargo, si hay que gastarse miles y miles de euros en celebraciones de aniversarios de la Universidad y eventos para lucimiento del rector. Para eso no hay restricciones.

En la cultura meritocrática, el esfuerzo, mérito y capacidad son los vectores de elección de los candidatos. En nuestro país, no es ese el caso; suele contar más las buenas relaciones sociales. Otro problema no menor, es la elección adecuada de los criterios de evaluación. Hay que ser experto para elegir a los mejores, un robot no lo puede hacer, ni tampoco personas inexpertas. La vocación no se considera, en absoluto.

Los indicadores métricos no tienen en cuenta intangibles psicológicos, la creatividad, la iniciativa propia, la vocación, el buscar caminos propios e innovadores. Los indicadores métricos captan buenos seguidores, obedientes; pero no necesariamente líderes potenciales. Si no se tienen en cuenta cualidades psicológicas, las métricas no eligen a los mejores.

Como dijo Faraday, lo que no se mide no se puede mejorar; pero hay que medir lo importante. Lo que no se evalúa se devalúa, pero lo que se evalúa mal puede ser letal, porque no se es consciente del error. Nos encontramos confiados y sin soporte crítico ante el error. ¿Quién tiene en cuenta la vocación, la rectitud moral, la capacidad de motivación, la creatividad?

Recientemente vivimos en España una ola de métricas inadecuadas para evaluar personas o instituciones. Una especie de tiranía de los números. Parece que

los números son más objetivos, que el método es más científico. Esto es parcialmente cierto nada más, si no se tienen en cuenta cualidades psicológicas que no se saben medir bien, sobre todo por evaluadores inexpertos.

En muchas ocasiones, la evaluación inadecuada genera un efecto contrario al deseado, efecto que se llama cobra. Es frecuente en la evaluación del rendimiento de las personas, de profesores, investigadores. Ni el mejor investigador es el que más artículos publica, ni el mejor escritor el que más libros escribe o vende, ni el mejor policía el que detiene a más presuntos delincuentes. A veces, muchas veces, menos, es más.

Medir el rendimiento con cantidades es contraproducente

Hay que hacer segundas lecturas, y a veces terceras. La evaluación del profesorado no consiste en medirlo sino en un juicio razonado. Y claro, para algunos, estas interpretaciones más profundas son tachadas de subjetivas, cuando no políticas.

Claro que son subjetivas, a las personas no las puede elegir un robot, que no capta las aptitudes psicológicas. Las guerras no las ganan los que más víctimas causan al enemigo, porque si éste no se rinde y te agota, gana. Si se puede permitir más víctimas que tú, te puede ganar. Eso le ocurrió a Estados Unidos en Vietnam, y el padre de los indicadores métricos, Robert Mcnamara, fracasó estrepitosamente por usar sólo indicadores métricos e ignorar los psicológicos.

En España, hoy, los indicadores métricos nos inundan, por gestores más ignorantes, que sabios, que presumen de modernidad; utilizando criterios desechados en los años setenta del siglo pasado en Estados Unidos. Copiar lo bueno, cuando no se tiene una mejor opción, es sabio; pero copiar lo defectuoso, es de torpes, y callarlo, si se sabe, es de egoístas y cobardes.

Ningún gestor de recursos humanos puede postular su buena gestión, cuando los administrados están estresados por criterios de evaluación deshumanizantes y obsoletos, que no fomentan más que cantidades de aportaciones irrelevantes. Hasta en las granjas modernas, se sabe que para que los animales sean más productivos han de estar felices. Estresar al profesorado con criterios cuantitativos es inhumano y contraproducente.

En mi vida universitaria, he comprobado la teoría de Raafat y otros, sobre el aborregamiento humano, particularmente evidente en la comunidad universitaria a la hora de protestar. La protesta para intentar arreglar lo que funciona mal es muy escasa, no para mantener privilegios, que para eso ya hay muchos y activos sindicatos. Me refiero a la mejoría de la institución, para todos, no de los buscadores de atajos.

Muchos entienden y comparten las críticas, pero callan, para que no lleguen enemistades o represalias. Algún día deberíamos tratar porque estos indeseables hechos ocurren. La mayoría de los defectos proceden de la politización del sistema educativo. Los dirigentes educativos padecen el mismo mal que los políticos: mediocridad.

El silencio no siempre es inocente

Referencias:

B. Spinoza, *Tratado político*, Alianza E., 1986.

A. Damasio, *El extraño orden de las cosas*, Planeta, 2018.

T. Veblen, *Teoría de la clase ociosa*, Alianza E., 2004.

J. Z. Muller, *The tiranny of metrics*, Princeton Univ. Press, Princeton, 2018.

S. E. Merry, *The seduction of quantifications: measuring human rights, gender violence and sex trafficking*, Chicago, 2016, pp. 1-33.

N. N. Taleb, *El Cisne Negro*, E. Planeta, 2007.

R. M. Raafat, N. Chater, and C. Frith, *Herding in humans, Trends in Cognitive Sciences*,13 (10), 2009, pp. 420-428.

COVID-19: LA ENCERRONA QUE TRANSFORMÓ LAS UNIVERSIDADES EN VIRTUALES

Alfredo Corell
Catedrático de Imnunología, Vicerrector de Innovación Docente y Transformación Digital, Universidad de Valladolid

Francisco José García Peñalvo
Catedrático de Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial, delegado del Rector para la Docencia Virtual, Universidad de Salamanca

Las universidades, concebidas en los siglos XII y XIII como «comunidades de profesores y académicos» en el continente europeo, provienen de escuelas catedralicias y monásticas. En la actualidad son las instituciones académicas de enseñanza superior e investigación, otorgan títulos académicos en diferentes disciplinas que se engloban en 5 grandes áreas de conocimiento. Cobra mayor relieve en estos momentos, el proceso de adaptación realizado justo a los finales del siglo XX, que, acordado en Bolonia (justamente la universidad europea más antigua, 1088), se definió como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)[1]. Pero las universidades modernas tienen bastantes fisuras y, sobre todo, tienen por delante retos para realmente desarrollarse y dar a la sociedad el impulso y el apoyo que necesita. Vivimos unos momentos muy cambiantes e inciertos, que necesitan de unos estudios universitarios flexibles, adaptados y de evolución rápida, adaptados al ritmo al que evolucionen las demandas, los intereses y las necesidades del entorno.

Alternativamente el modelo universitario que ha llegado hasta nuestros días es muy estático y conservador. Los planes de estudios requieren de múltiples revisiones por diferentes organismos y agencias de calidad; y muchas veces estos mismos procesos, y los ritmos a los que funcionan, bloquean cualquier ulterior cambio o mejora durante demasiados años. Todo esto se traduce en que la oferta académica en muchos casos está obsoleta y no responde a la demanda ni necesidades sociales y económicas. Alternativamente las empresas privadas (incluidas las universidades privadas) tienen un modelo más adaptable y ágil que las universidades públicas, y se comienzan a seleccionar perfiles en función prioritariamente de la experiencia profesional y de modo secundario en base a la formación y/o el prestigio de la universidad en la que se cursaron los estudios.

También hay que reconocer que la docencia es una de las principales tareas del profesorado, pero no la única, ni la más rentable para el profesor (tanto desde el punto de vista económico como si miramos la carrera profesional). La investigación es la dimensión más incentivada por el estado y las instituciones y, por lo tanto, más mimada por los profesionales. Ser buen investigador es un deber si queremos obtener los sexenios de investigación y si queremos progresar en la carrera docente. Pero los profesores universitarios no hemos nacido «dotados» de las capacidades inherentes a la tarea docente. Muchos investigadores no son buenos comunicadores. Y formarse en las tareas docentes, es algo que, aunque todas las universidades posibilitan, no deja de ser voluntario y motivacional. La calidad de la docencia queda en muy segundo plano frente a la investigación. Y la progresión en este ángulo es prácticamente automática, aunque la actividad docente sea mediocre o mala.

Ya han transcurrido 20 años de la entrada en vigor del EEES. Esto nos permite analizar el proceso con una cierta perspectiva. Y no ya desde la oposición frontal al cambio que tuvo desde su nacimiento por amplios sectores del profesorado y estudiantado. Si que ha quedado bastante patente que, aunque uno de sus objetivos fundamentales era la homogeneización/normalización de los estudios universitarios, y por tanto, el favorecimiento del intercambio de estudiantes dentro de Europa, nos encontramos en muchos casos con una adaptación de «maquillaje» al denominado Plan Bolonia. Por otra parte, nunca como ahora, ha resultado tan difícil el reconocimiento de créditos y las convalidaciones de asignaturas para mejorar la movilidad estudiantil.

Y en este caldo de cultivo llegó el curso académico 2019-2020. Pasará a la historia porque más de 1500 millones de personas en todo el planeta quedaron confinadas, y aisladas de las aulas para detener la propagación del SARS-CoV2, agente causal de la pandemia COVID-19[2]. En el continente europeo, en marzo y de un día para otro, las clases presenciales quedaron suspendidas. Esto obligó a transformar toda la docencia universitaria al formato online. Fue una adaptación de emergencia, no planificada, y que ha servido para poner de manifiesto las fortalezas y debilidades de nuestra universidad actual.

Si analizamos la situación de un modo global (macroscópico) tenemos el sentimiento de «prueba superada». Los campus virtuales resistieron el envite de este gran reto. Estaban pensados como complemento para la docencia presencial, y tuvieron que asumir toda la docencia de todos los títulos. Llevados de la mano de profesores, en muchas ocasiones, sin las habilidades digitales suficientes, y destinado a unos estudiantes, que también tenían limitaciones (debido al confinamiento o al lugar de residencia familiar, algunos carecían de los medios tecnológicos necesarios para trabajar a máximo rendimiento, o del nivel de conexión a internet deseable). Sin duda estos meses vividos han conllevado un desarrollo tecnológico sin precedentes en la universidad. Y también se han «quemado» algunas naves innecesariamente; algunos de estos profesionales han pasado a engrosar las filas de los «negacionistas» de la tecnología, al descubrir el sobreesfuerzo que les ha requerido adaptarse a una situación de docencia virtual de emergencia (Figura 1).

Y si hacemos un análisis con un poco más de profundidad de lo sucedido, se ponen en evidencia que durante la pandemia se han hecho más patentes las brechas digitales (tanto en lo relativo a las capacidades tecnológicas, como al acceso a internet). Muchos profesionales de la docencia (por el hecho mencionado de la voluntariedad en la formación tecnológica y metodológica del profesorado universitario) carecían de las capacidades mínimas necesarias para abordar este reto. Y es cierto algunas instituciones universitarias, entre las que destacan las Universidades de Valladolid, Salamanca, Burgos y León han reaccionado con agilidad y han puesto de modo inmediato sobre la mesa herramientas de soporte y/o programas de formación acelerada para cubrir esta brecha.

Por mucho que nos sorprenda, la brecha metodológica del profesorado era opaca. La ignorábamos debido a que la trazabilidad de la metodología docente presencial es mínima comparado con lo que podemos hacer en el universo virtual. De hecho, se realizan muchas más pruebas, controles y exigencias a todo lo que lleve los adjetivos virtual, digital u online. Nunca se ha escrutado la calidad y formación docente del profesorado para titulaciones universitarias 100 % presenciales; en cambio hay unas capacidades digitales (y no muy básicas) que se le exigen al profesorado virtual y que las diferentes agencias de calidad están ya pidiendo cuando se someten a verificación nuevos títulos universitarios oficiales en formato 100 % online.

Muchos miles de profesores aprendieron una herramienta de videoconferencia entre marzo y abril. Y otros tantos también se zambulleron en el mundo de preparar vídeos docentes, aunque estos fueran una simple presentación de diapositivas a la que se le añadía una locución/narración de fondo; muchos de ellos confiesan, todavía con vergüenza, que no les gustaba que apareciese su busto parlante en ese vídeo, y sin hacer caso de la recomendación de que la presencia del profesor le da más frescura y proximidad al objeto de aprendizaje, se hicieron famosos en todo el mundo universitario los «PowerPoint locutados». Sí, sin duda estas dos herramientas fueron las más utilizadas durante el estado de Alarma decretado por el gobierno. En nuestras universidades se realizaron innumerables seminarios virtuales (webinarios) justamente para cubrir la formación mínima en estos contenidos: tanto desde el ángulo de la tecnología como en el de la metodología docente: entre ellos algunos interuniversitarios (Figura 2).

Y así sobrevivimos a marzo, abril y mayo. Pero en junio comenzaban los periodos de evaluación, y sin duda, el aspecto que peor ha funcionado en esta readaptación de emergencia al mundo virtual, ha sido la evaluación completamente online. Las cuatro universidades públicas de Castilla y León nos anticipamos a

Figura 1. Las tareas de los profesores en época de pandemia se complicaron. Infografía donde se resumen las principales recomendaciones para virtualidad de la docencia de modo sostenible durante la pandemia. Elaborada por el Centro VirtUVa de la Universidad de Valladolid

Figura 2. Jornadas «VirtUVales» de la Universidad de Valladolid, con los dos autores de este artículo y las autoridades de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

dicho momento y publicamos una guía de evaluación en modalidad online de emergencia[3]. Este documento fue referente a nivel nacional e internacional, por su aplicabilidad y su sencillez. Las diferentes instituciones universitarias adaptaron sus espacios de trabajo virtual a este reto. E igualmente que habíamos hecho con las metodologías docentes, ofrecimos a nuestros profesores guías de soporte y cursos de formación para la evaluación de las asignaturas en un formato 100 % virtual. Pero, aun con todo eso, se produjo la tormenta perfecta.

La supuesta evaluación continua que decíamos estar realizando en todas las asignaturas tras la adaptación al EEES se desveló falsa. En un porcentaje muy abultado de títulos y materias lo cierto era que seguía existiendo un examen final que era básico para aprobar las asignaturas, y en muchos casos significaba entre el 75 y el 100 % de la calificación. La evaluación continua requiere un cambio profundo en los sistemas de evaluación, tanto desde el punto de vista procedimental (exámenes) como en su planificación y seguimiento. Se trata de evolucionar desde la antigua «enseñanza de conocimientos» al reto del «aprendizaje por competencias». Y esa simple sustitución de la acción de «enseñar» por la de «aprender» aún no se ha producido y madurado en el entorno universitario. De modo, que el confinamiento y la pandemia pusieron de manifiesto esta asignatura pendiente. La evaluación, a la postre, fue el aspecto que generó más tensiones en los meses de junio y julio en nuestras universidades.

Sin duda las actitudes que a continuación comentaremos fueron excepcionales e inadecuadas. Algunas de ellas resultaron muy sonoras (publicitadas muchas veces en redes sociales), y en todo caso fueron tremendamente desalentadoras para la comunidad universitaria. Se sumaron diferentes actores, haciendo todo lo posible por tensar las cuerdas y que el modelo universitario de evaluación online estallara. En este contexto, algunos estudiantes buscaron el aprobado general en todas las materias, e hicieron quedadas digitales para atacar y «tumbar» el correcto funcionamiento de los campus virtuales de las diferentes universidades públicas del país. El objetivo era que si no funcionaban las herramientas virtuales no se debería proceder a la evaluación, y como la evaluación presencial quedaba absolutamente prohibida por los diferentes decretos y decisiones de los órganos competentes (Gobierno, Conferencia de Rectores de España, Consejos de Gobierno de las Universidades, etc.), tan solo quedaría un aprobado de gracia.

Pero tampoco fueron menos sonoras las actitudes de algunos profesionales de la docencia que pretendían realizar unas medidas de supervisión de los exámenes dignas del Pentágono o del ejército. 2 cámaras, una para vigilar a los estudiantes y otra para su entorno de trabajo, un sistema de congelación de la pantalla del ordenador, exámenes orales por videoconferencia, exámenes de tipo test con muy pocos segundos para pensar las respuestas, y un largo etcétera. En la mayor parte de los casos estos sistemas contravenían lo regulado por las leyes sobre protección de datos de nuestro país. Y además llevaron a la CRUE a posicionarse en contra de estos sistemas de vigilancia. Mucho más exigentes que las medidas que se toman –por cierto– en cualquier examen presencial. Pero lo realmente triste de estas actitudes, es que partían de la base de que los estudiantes –por defecto– no eran de fiar e iban a realizar todo tipo de trampas para mejorar su calificación en este proceso virtual.

Ningún protagonista del proceso, ni profesores ni estudiantes, quedaron contentos con los resultados de la evaluación. Muchos de los unos, pensaron que había estado plagada de fraudes por parte de los otros, y muchos de los otros pensaron que se les estaba exigiendo más que nunca. Pero lo cierto es que se pudo concluir el curso; sin grandes incidentes, y sin procesos de reclamación masiva por las calificaciones obtenidas. Muy lejos del ideal, pero sentando las bases para repensar el futuro y la evolución tecnológica que las universidades deberían afrontar.

Porque con el fin del curso académico no terminaron los problemas. Hubo que planificar el nuevo curso 2020-2021, adaptándose a un futuro cambiante e incierto en lo que a la pandemia COVID-19 respecta. Y

el cuidado de la salud social y comunitaria llegaba a la universidad. La inmensa mayoría de las universidades públicas optaron mayoritariamente por un modelo docente que se bautizó como «Presencialidad segura», y que llevaba a mantener la presencialidad en el 100 % de algunas actividades (como las clases prácticas) o en aquellas situaciones o titulaciones que lo permitiesen (grandes espacios docentes, o titulaciones con baja-media matrícula). Pero para resolver el problema que se generaba en situaciones habituales de aglomeración: aulas pequeñas o grupos con alta matrícula, se inventó el nuevo concepto de docencia «híbrida» o «dual» (Figura 3). En esta modalidad, unos pocos estudiantes están presencialmente con el profesor en el aula, y la actividad docente se retransmite por webcam y un sistema de videoconferencia al resto de los estudiantes que estarían en su casa, en cualquier caso, fuera del espacio universitario. En la práctica este tipo de docencia ha llevado al incremento de las clases denominadas «lección magistral» y en alguno de los casos, de la mala (donde algunos profesores se limitan a realizar una exposición de diapositivas que están cargada de texto y que van leyendo en voz alta). Si tuviésemos que seleccionar un tipo de actividad a excluir en la docencia universitaria… sería realmente esta llamada docencia híbrida, que sin embargo aparece así denominada en las Recomendaciones del Ministerio de Universidades[4].

Así que al final de cuentas, las universidades tienen por delante el reto de su Transformación digital de fondo. No hemos hecho una adaptación digital meditada y profunda, hemos hecho una aproximación de emergencia y con éxito, diría. Pero ahora no se trata de poner cientos de webcams en las aulas (que quedarán obsoletas en pocos años) y tener sistemas de videoconferencia (de esos que cuantas más cabezas se vean más nos gustan, a pesar de que cuando se imparten estas vídeo-clases la inmensa mayoría de los oyentes tiene apagada la cámara y parece que estás dando clase a muñecos anónimos). Este esfuerzo tecnológico, no solo no vale de mucho, sino que puede resultar perjudicial para el proceso de aprendizaje. Es el momento de reflexionar sobre las opciones y de realizan cambios profundos y coordinados en la cultura universitaria, en la plantilla de personal y también en las ofertas tecnológicas; es realmente el momento de abordar nuevos modelos educativos. Siempre con el aprendizaje como verbo y con el estudiante como protagonista: hay mucho camino para el aprendizaje activo (y para métodos concretos como el «Aprendizaje basado en casos/problemas/proyectos» y las «Aulas Invertidas»). Pero para eso, las instituciones, y sus profesionales tienen que remar a favor; la colaboración inter-institucional es muy necesaria y en estos momentos, casi post-pandémicos, al menos tenemos una experiencia de lo vivido el anterior curso académico que, sin duda, puede arrancar, reflexiones, autocríticas e ideas muy valiosas.

Bibliografía

1. European Ministers of Education. (1999). *The European Higher Education Area - Bologna declaration. Bologna on the 19th of June 1999*. Recuperado de https://goo.gl/W675Nm.
2. UNESCO. (2020). COVID-19 Impact on Education. Recuperado de https://bit.ly/2yJW4yy
3. Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. Versión 1.1*. Castilla y León, España: Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. Recuperado de https://bit.ly/2SqTtR2
4. Gobierno de España. (2020). *Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada*. Madrid, España: Gobierno de España, Ministerio de Universidades.

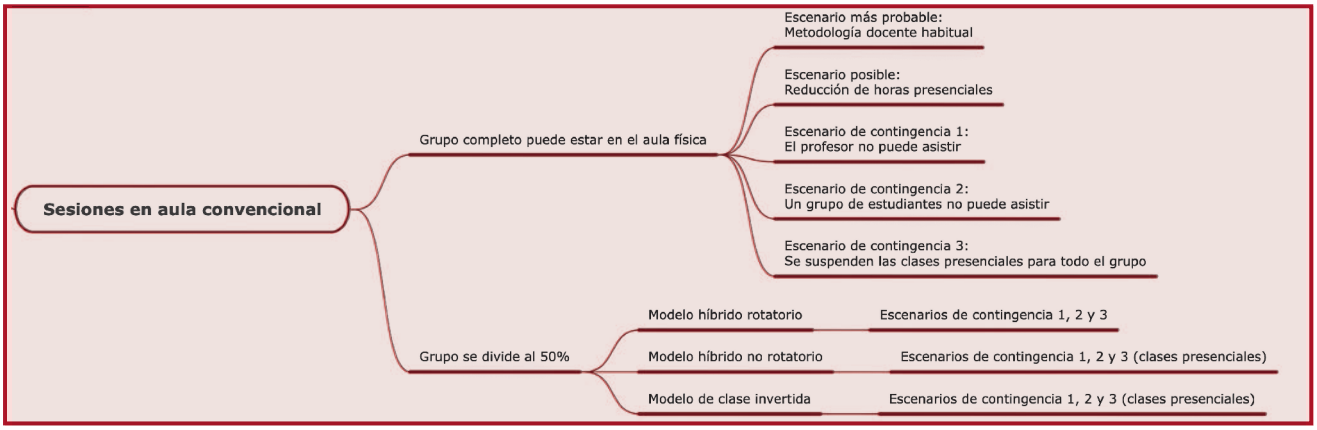


Figura 3. Escenarios para la docencia universitaria en aulas convencionales. Imagen a mayor resolución en https://zenodo.org/record/3941150

LAS RESTRICCIONES A LA MOVILIDAD DURANTE LA PANDEMIA: ASPECTOS JURÍDICOS

Miguel Sánchez Morón
Catedrático de Derecho Administrativo. Universidad de Alcalá

1. Las medidas adoptadas sucesivamente por el Gobierno de la Nación y por los Gobiernos de las Comunidades Autónomas para combatir la pandemia del COVID-19 mediante la restricción del ejercicio de algunos derechos han sido objeto de polémica desde un principio, en el ámbito político y social. Es normal que así suceda, porque dichas medidas limitan la libertad individual y determinadas actividades económicas, por lo que causan un evidente perjuicio a muchas personas.

En este breve texto, dejando de lado otros aspectos de mayor calado, como la justificación científica de las medidas adoptadas con el objetivo de tutelar la salud pública o como los efectos económicos y sociales de las mismas, nos ceñimos a los aspectos jurídicos del problema, que ya de por sí han generado una dura controversia, como es sabido. Y los abordamos con la exclusiva finalidad de explicar y aclarar los términos de la cuestión.

Más en concreto, nos referimos aquí tan solo a aquellas medidas que suponen una restricción de derechos fundamentales, como el derecho a circular libremente por el territorio nacional (art. 19.1 de la Constitución) y el derecho de reunión (art. 21 de la Constitución), ya sea en lugares públicos o en el ámbito privado. Dejamos de lado, pues, aquellas otras medidas que simplemente condicionan el ejercicio de actividades económicas, tal como la limitación de horarios de apertura, la restricción de aforos o la prohibición temporal de algunas de ellas.

2. Ningún derecho es ilimitado, ni siquiera los derechos fundamentales que gozan de la mayor protección constitucional, y todos ellos pueden ser restringidos en mayor o menor medida por razones justificadas de interés público; es decir, para salvaguardar otros fines o derechos que están contemplados en la Constitución misma, tales como el derecho a la vida (art. 15) y el derecho a la protección de la salud (art. 43).

Lo que se debate es quién, cómo y con qué límites y garantías puede adoptar las medidas de restricción de derechos. A tal efecto, la respuesta de nuestro ordenamiento jurídico presenta cierta complejidad y no es del todo clara.

Inseguridad jurídica en tiempos de Covid-19

3. Por un lado, el Gobierno de la Nación puede declarar el estado de alarma (art. 116 de la Constitución) y así está previsto expresamente en caso de «crisis sanitarias, tales como epidemias y situaciones de contaminación grave» [art. 4.b) de la Ley Orgánica 4/1981, de 1 de junio]. Es el remedio específicamente previsto para una situación realmente excepcional, grave y generalizada, como la que estamos viviendo.

El estado de alarma se declara por un real decreto del Gobierno, que tiene una naturaleza jurídica especial. Se debe dar cuenta inmediata de su aprobación al Congreso de los Diputados y tiene una vigencia máxima de 15 días. El estado de alarma solo se puede prorrogar después con «autorización expresa» del Congreso de los Diputados, que establecerá en tal caso «el alcance y las condiciones vigentes durante la prórroga». Ni la Constitución ni la Ley Orgánica 4/1981 precisan durante cuánto tiempo se puede prorrogar un estado de alarma declarado. Puede entenderse así que cada prórroga no puede superar a su vez el plazo de quince días inicialmente permitido, como se acordó la primavera pasada. Y quizá esta sea la interpretación más ajustada al espíritu de la Constitución, ya que contempla esta situación como excepcional. Pero también es posible interpretar que la prórroga puede autorizarse en el Congreso por un plazo superior, siempre que sea definido y esté justificado. En caso contrario, dicha prorroga sería inconstitucional.

Por otra parte, el Gobierno puede decretar el estado de alarma para todo el territorio nacional o para una parte de él y en este último caso puede hacerlo por su propia iniciativa o a solicitud del presidente de la Comunidad Autónoma afectada. La Autoridad competente en caso de estado de alarma, es decir, la que debe adoptar las medidas concretas a llevar a cabo, es el Gobierno. Pero la Ley 4/1981 le permite delegar esa función en el Presidente de la Comunidad Autónoma «cuando la declaración afecte exclusivamente a todo o parte del territorio de una Comunidad». No está claro, en cambio, que el Gobierno central pueda delegar esas funciones en todos los presidentes autonómicos cuando la declaración del estado de alarma afecta a todo el territorio nacional. Podría entenderse que, más que delegación, tiene lugar en tal caso una cierta dejación de las funciones atribuidas al Gobierno por la citada Ley Orgánica, lo que plantea más dudas sobre su licitud.

Ahora bien, según la jurisprudencia (Sentencia del Tribunal Constitucional 83/2016, Auto del Tribunal Supremo de 10 de febrero de 2011, etc.) el real decreto que declara el estado de alarma y los sucesivos decretos que lo prorroguen o modifiquen, tienen valor de ley, ya que conllevan una intervención del Congreso de los Diputados. En consecuencia, se pueden impugnar exclusivamente ante el Tribunal Constitucional, y eso solo lo pueden hacer un mínimo de cincuenta diputados o senadores, los presidentes o parlamentos de las Comunidades Autónomas y el Defensor del Pueblo. Es decir, los particulares que se consideren afectados por el estado de alarma o sus prórrogas no pueden recurrirlo ante ningún tribunal. Por otra parte, el Tribunal Constitucional no podría resolver un eventual recurso de inconstitucionalidad antes de varios meses, en el mejor de los casos.

Mediante la declaración del estado de alarma, el Gobierno adopta las medidas que considera necesarias y que permite la citada Ley Orgánica 4/1981, entre ellas «limitar la circulación o permanencia de personas o vehículos en horas y lugares determinados, o condicionarlas al cumplimiento de ciertos requisitos». Por consiguiente, es posible en virtud de ello limitar la circulación de personas en ciertas horas con carácter general y también prohibir la circulación entre territorios o zonas geográficas, que es lo que solemos llamar medidas de confinamiento. Incluso puede decretarse el confinamiento en el propio domicilio, como se acordó en el mes de marzo pasado, con las excepciones que sean de rigor. Implícitamente también puede limitarse el derecho de reunión, en cuanto que implica la permanencia de varias personas en un mismo lugar.

Pero, claro está, ese tipo de medidas deben estar justificadas y ser necesarias, adecuadas y proporcionadas para el fin de tutela de la salud pública que se pretende conseguir con ellas. Por eso el Gobierno al decretar el estado de alarma y el Congreso de los Diputados al autorizar la prórroga, en su caso, deben motivar su decisión. Si hubiera algún recurso, el Tribunal Constitucional tendría que verificar si esa motivación es suficiente y si las medidas restrictivas adoptadas y su plazo de duración son proporcionados. Aunque, en caso de duda, siempre respetará un margen de apreciación en favor del Gobierno o el Congreso, como se deduce de su jurisprudencia en casos análogos.

En fin, la Ley Orgánica 4/1981 dispone que «el incumplimiento o la resistencia a las órdenes de la Autoridad competente en el estado de alarma será sancionado con arreglo a lo dispuesto en las leyes». Pero esta es una norma muy poco precisa y cabe la duda de cuáles son las leyes a las que se remite. Pueden ser las leyes de sanidad, del Estado o de las Comunidades Autónomas, de que luego tratamos, o la Ley Orgánica de Protección de la Seguridad Ciudadana, aunque las infracciones que esta última sanciona y que podrían ser aplicables al caso –las que consisten en «la desobediencia o resistencia a la autoridad o a sus agentes en el ejercicio de sus funciones», infracción grave sancionable con multa de 601 a 30.000 euros– son mucho menos concretas que las que contempla la legislación sanitaria. Por ejemplo, la Ley de Salud Pública de Castilla y León (Ley 10/2010, de 27 de septiembre) califica como infracción grave el «incumplimiento de los deberes de control o precaución exigibles que produzcan un riesgo o alteración sanitaria grave», en este caso sancionable con multa entre 3.001 y 60.000 euros.

Como es lógico, los particulares que sean sancionados sí podrán recurrir ante los jueces y tribunales de lo

Implantación de restricciones de movilidad, la vuelta atrás por Covid-19

Legislación y Salud Pública frente a la pandemia

contencioso-administrativo, que deberán fijar la interpretación correcta. Es posible que no todos ellos sean de la misma opinión, siendo así que la unificación de la jurisprudencia, que corresponde al Tribunal Supremo a través del recurso de casación, puede tardar unos años. Mientras tanto podríamos encontrar sentencias distintas y contradictorias sobre hechos similares.

4. En paralelo a dicha legislación de excepción o alarma, la legislación sobre sanidad también prevé medidas restrictivas para casos como el de epidemia o pandemia.

Así, la Ley General de Sanidad (14/1986, de 25 de abril) dispone (art. 26.1): «En el caso de que exista o se sospeche razonablemente la existencia de un riesgo inminente y extraordinario para la salud, las autoridades sanitarias adoptarán las medidas preventivas que estimen pertinentes, tales como la incautación o inmovilización de productos, suspensión del ejercicio de actividades, cierres de empresas o sus instalaciones, intervención de medios materiales y personales y cuantas otras se consideren sanitariamente justificadas». El art. 28 de la misma Ley precisa que las medidas que se tomen podrán ser proporcionadas a los fines que en cada caso se persigan y que «se deberán utilizar las medidas que menos perjudiquen al principio de libre circulación de las personas y los bienes, la libertad de empresa y cualesquiera otros derechos afectados». Luego, también esta Ley está pensando en posibles limitaciones a la circulación o movilidad de las personas.

Pero, como este último tipo de medidas afectan a derechos fundamentales y estos derechos solo pueden ser regulados por una ley orgánica, el propio legislador complementó la Ley General de Sanidad con una Ley Orgánica de medidas especiales en materia de salud pública (Ley Orgánica 3/1986, de 14 de abril), cuyo art. 3 dispone lo siguiente: «Con el fin de controlar las enfermedades transmisibles, la autoridad sanitaria, además de realizar las acciones preventivas generales, podrá adoptar las medidas oportunas para el control de los enfermos, de las personas que estén o hayan estado en contacto con los mismos y del medio ambiente inmediato, así como las que se consideren necesarias en caso de riesgo de carácter transmisible».

Esta última ley orgánica podía amparar también medidas más o menos generales de confinamiento y de restricción del derecho de reunión, aunque no se mencionen expresamente en ella. De ahí que algunos jueces y tribunales hayan admitido la validez de las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias autonómicas restringiendo la movilidad en todo o parte de su territorio. Pero otros jueces y tribunales han planteado objeciones, ya que a su entender dichas medidas de confinamiento general solo pueden adoptarse bajo el estado de alarma. Por esta razón algunos juristas y grupos políticos propusieron completar la regulación de la Ley Orgánica 3/1986, para permitir de manera más clara la adopción de ese tipo de medidas sin tener que recurrir a la declaración del estado de alarma y, en su caso, regular las sanciones específicas en caso de incumplimiento. Quizá con ello nos podríamos haber ahorrado algunas decisiones judiciales polémicas, que han puesto en jaque medidas de restricción de la movilidad acordadas por las autoridades sanitarias. Pero el caso es que tal reforma legal no se llevó a cabo.

5. En cualquier caso, las medidas que se adoptan conforme a esta legislación sanitaria están sujetas a un control de los jueces y tribunales ordinarios (contencioso-administrativos), a diferencia de las que se aprueban mediante la declaración del estado de alarma. Cualquier persona afectada puede recurrirlas desde

España mantendrá la cuarentena hasta el 9 de mayo de 2021

que se aprueben e inclusive solicitar del juez o tribunal competente que suspenda cautelarmente la aplicación de tales medidas hasta que se resuelva su recurso. Bien entendido que los jueces y tribunales de lo contencioso-administrativo no son muy proclives a adoptar este tipo de medidas cautelares, salvo que claramente la medida de restricción recurrida pueda producir daños más graves que los que pretende evitar o prevenir.

Pero no solo se prevé ese tipo de control judicial «a posteriori». En tanto que esas medidas adoptadas por la autoridad sanitaria competente, normalmente la de la Comunidad Autónoma, pueden limitar derechos fundamentales, el legislador dispuso (desde la Ley 26/2015, hoy modificada por Ley 3/2020, de 18 de septiembre) que los jueces y tribunales contencioso-administrativo deben autorizar o ratificar con carácter previo las que sean restrictivas de la libertad (de circulación, por ejemplo) o de otro derecho fundamental (el de reunión, por ejemplo), para que puedan ser efectivamente aplicadas. A través de este control previo, que deben resolver en un plazo de tres días, con audiencia del Ministerio Fiscal, los jueces y tribunales deben comprobar que las medidas en cuestión son necesarias, adecuadas y proporcionadas al objetivo de protección de la salud que se persigue. En la práctica, no obstante, algunas resoluciones judiciales han denegado la ratificación de esas medidas porque, a su juicio, no se habían adoptado por la autoridad competente o bien porque debían quedar amparadas por la declaración del estado de alarma y no por la citada Ley Orgánica 3/1986, de medidas especiales en materia de función pública, lo que es harto discutible.

929 detenidos y más de 100.000 propuestas de sanción por incumplir el estado de alarma en España

6. De este breve análisis jurídico podemos deducir varias conclusiones.

La primera es que nuestro ordenamiento jurídico permite adoptar las medidas que sean necesarias para combatir una pandemia como la que nos ha tocado vivir, inclusive aquellas que suponen restricciones severas de la libertad individual de circulación, de la movilidad general y de otros derechos fundamentales.

Pero también sucede que no toda la legislación aplicable ofrece la necesaria claridad, especialmente porque la situación puede abordarse por dos vías legales diferentes, la declaración del estado de alarma y la legislación de salud pública, cuya aplicación corresponde a autoridades distintas, mediante procedimientos y con controles asimismo distintos. Además, algunas de las normas que integran una y otra legislación adolecen de cierta imprecisión.

Al igual que hace meses se podían haber adoptado medidas de prevención y control frente a posibles rebrotes y no se hizo así, tampoco se llevó a cabo ninguna iniciativa legislativa para clarificar el panorama legal. Y, a partir de ahí, los conflictos de competencias entre unas y otras autoridades, las controversias netamente políticas sobre el tipo de medidas a tomar e incluso el mero cálculo político sobre la asunción o no de algunas responsabilidades al respecto, unido a la ausencia de una jurisprudencia unificada sobre una situación tan novedosa, han contribuido a que la legalidad de algunas decisiones de los Gobiernos se haya puesto en cuestión, con la consecuencia de su no ratificación o su anulación en vía judicial. Y todo ello ante el estupor de la ciudadanía y la preocupación por el agravamiento de la situación.

Al final, la declaración de un atípico estado de alarma por el Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre, mediante el cual el Gobierno que lo declara cede todas las decisiones y toda la responsabilidad a las Comunidades Autónomas, y que se pretende prorrogar por un plazo largo, igualmente atípico e insuficientemente justificado (a mi juicio), se antoja como el hallazgo que permite salir del atolladero jurídico. No, ciertamente, porque sea la fórmula apropiada e indiscutible en términos constitucionales, sino sencillamente porque pone fin al conflicto competencial y permite eludir todo tipo de controles judiciales, salvo el lento y lejano del Tribunal Constitucional, así como minimizar los controles parlamentarios.

Queda por ver si este último ensayo de ingeniería jurídica no suscita nuevas controversias o da lugar a nuevas decisiones que puedan lastrar la eficacia del combate contra la pandemia. La falta de certeza del derecho y la inseguridad jurídica que acompañará a no pocas medidas de aplicación (por ejemplo, las sanciones por incumplimiento) pueden tener ese precio.

GALDÓS, EL DESENGAÑO DE UN OBSERVADOR VISIONARIO

Amelia Sánchez Movellán
Profesora de Literatura de la UNED (Vitoria-Gasteiz)

…ved que nos hallamos entre un país deshecho, y los cimientos, no bien ahondados todavía, de un país en construcción.

(Benito Pérez Galdós: *El Liberal* de Murcia, 19/03/1904)

El 4 de enero de 2020 se conmemoraba el centenario de la muerte del escritor canario (1843-1920) y estaban previstos actos, conferencias, exposiciones y encuentros para recordar y homenajear no solo al ser humano, sino su capacidad creativa; pero la pandemia que nos asola ha paralizado y eclipsado toda celebración, usurpándole protagonismo. Es recurrente e intemporal el paralelismo entre esta situación que estamos padeciendo y la vivida y recogida por Galdós en sus crónicas periodísticas durante la epidemia de cólera que padeció la Península. En un principio se desconocían las causas que lo producían, y solo en el último tercio se descubrió su origen. En el año 1865, la capital de España sufrió uno de esos brotes y lo recoge en un artículo que escribe en *La Nación*: «Una industria que vive de la muerte; episodio musical del cólera»: *El cólera habita en nuestro barrio, y el barrio entero batalla con él sumergido en el silencio y en la oscuridad... Todo calla en el barrio: se padece sin ruido, se muere sin ruido: se cura en silencio: enmudece el dolor, el llanto, la desesperación.*

En 1884 de nuevo se desencadena otra epidemia de cólera asiática que llega a Madrid. En el artículo del diecisiete de noviembre, *Precauciones sanitarias,* Galdós plasma una situación muy parecida a la vivida en la pandemia que nos ocupa y preocupa. Su espíritu crítico se enciende contra el desgobierno y la falta de criterio político para afrontar la situación sanitaria: *Otra vez las alarmas del cólera vienen a turbar la paz y contento que son peculiares en esta capital: otra vez el terror de vernos visitados por la epidemia turba la paz de los ánimos, trastorna todos los planes, paraliza los negocios y establece los preliminares de la desgracia, que no son inferiores a la desgracia misma* […] *En tanto, aquí, las discusiones entre médicos renuevan la confusión de los días pasados. Hay un Concejo que llaman de Sanidad en el cual los contagionistas y los anticontagionistas dan una batalla cada día, tan sin fruto, que más valdría que se fueran a sus casas. Siendo aún un misterio las causas de la infección epidémica, todo lo que allí se dice sirve para aumentar el barullo y empeorar la situación.* Si hoy estuviera entre nosotros, conociendo su personalidad, el novelista hubiera sido compasivo y misericordioso con las víctimas y un voraz crítico con los políticos, y le hubiera aportado materia para otro episodio nacional.

El joven Galdós (hacia 1863). Casa-Museo Pérez Galdós, Las Palmas de Gran Canaria

Galdós, por su lucidez y por su tolerancia, supo describir como ningún realista de su tiempo la sociedad contemporánea. A diferencia de otros narradores, no era un observador a secas, llegaba hasta las entrañas de la sociedad de la época y del hombre contemporáneo pero trascendiéndolos. En su discurso de entrada en la Real Academia Española, *La sociedad presente como materia novelable* (1897), expresa su concepción de la novela: *Imagen de la vida es la Novela, y el arte de componerla estriba en reproducir los caracteres humanos, las pasiones, las debilidades, lo grande y lo pequeño, las almas y las fisonomías, todo lo espiritual y lo físico que nos constituye y nos rodea, y el lenguaje, que es la marca de raza, y las viviendas, que son el signo de familia, y la vestidura, que diseña los últimos trazos externos de la personalidad: todo esto sin olvidar que debe existir perfecto fiel de balanza entre la exactitud y la belleza de la reproducción*. La realidad está en las novelas de Galdós observada de forma

La actriz Margarita Xirgu (sentada), acompañada de los miembros de una delegación cultural belga, visita a Galdós en su casa de San Quintín, en Santander (1915).

aguda y expuesta de forma artística. Sabía lo importante que era el análisis psicológico de los personajes y cómo debía integrarlo en una realidad dinámica y viva. Guillermo de Torre puntualiza que *Galdós no idealiza, no desfigura, no compone tampoco: trascribe con artística crudeza la realidad.*

Benito Pérez Galdós nace en Las Palmas de Gran Canaria durante la minoría de edad de Isabel II. Era hijo de don Sebastián Pérez, teniente coronel que en su juventud luchó en la guerra contra las tropas napoleónicas. Aunque se suele asociar el ser militar con un carácter firme, recto y a veces intransigente y severo, no fue así en el caso del padre del novelista. Este papel lo desempeñó su madre, doña Dolores, que ejerció en la familia un régimen matriarcal con mano dura. De hecho en su novela *Doña Perfecta*, aparece reflejada la intolerancia materna. Cuentan sus biógrafos que don Sebastián tan solo exteriorizó un carácter dominante en el día de su boda, tras la ceremonia, cuando su flamante esposa pretendía que su madre los acompañara en el viaje de novios, a lo que él se negó en rotundo y se la llevó a la fuerza. Concluido este insólito esfuerzo, cedió el mando a su mujer para siempre.

Era don Benito el décimo de sus hermanos y su educación fue dirigida y vigilada por su madre y un tío sacerdote. Era un niño retraído, tímido y silencioso que asumía el papel de espectador, que escudriñaba todo con los ojos muy abiertos, grabando y guardando en su memoria imágenes, palabras y pensamientos que sucedían, no solo en el ámbito escolar, sino también familiar. Y es aquí cuando la figura de su padre se engrandece ante él a través de los relatos que le cuenta de sus vivencias durante su participación en la guerra de la Independencia y que él escucha con pasión. Estos recuerdos de la infancia sobre la guerra fueron la semilla, unida a sus lecturas y a los estudios de historia elementales, de la que brotaron en 1873 los *Episodios nacionales*, una colección de cuarenta y seis novelas divididas en cinco series que relata los hechos históricos que jalonaron el siglo XIX . Su intención era disponer los episodios formando una crónica de la subida al poder de la clase media. A través de su protagonista, Gabriel Araceli, que sirve de hilo conductor, cuenta la batalla que los españoles libraron contra el ejército de Napoleón. Galdós supo expresar sentimientos colectivos destacando el heroísmo de un pueblo que, de forma súbita, supo despertar del letargo y ponerse a combatir. En las dos primeras series se observa optimismo en el progreso hacia una sociedad civilizada y libre; pero a medida que avanza el tiempo, en los episodios posteriores y sobre todo en la cuarta y quinta serie se transforma esta visión en un desengaño de su propia clase social que consideraba se había corrompido al alcanzar el poder bajo la Restauración y había traicionado los ideales de la Gloriosa. Aparece ahora una España dividida por dos fanatismos opuestos, dirigida por una oligarquía inepta preocupada solo por perpetuarse. Galdós, en la búsqueda de un nuevo ideal de distribución equitativa, se encaminó a una actitud amarga de extremismo político que se percibe en la confesión expresada en el *Episodio 34*, *La revolución de julio,* «No espero nada; no creo en nada». Los *Episodios* interesan por la interpretación lúcida de la proyección y destino de España.

Su trayectoria escolar transcurrió con las dudas y vacilaciones propias de la edad. Le interesaba el dibujo, la pintura, la música (el doctor Gregorio Marañón fue testigo de su pasión y lo describió como a un gran músico), pero aún no aparecían atisbos de su interés por la literatura. La decisión última de su futuro no la tomó el novelista sino su madre. El hecho de que se hubiera enamorado de su prima Sisita le hizo tomar a doña Dolores la determinación de poner agua de por medio y mandarlo a la Península a estudiar Derecho, carrera que no llegó a finalizar y casi ni a empezar. El primer viaje fue una auténtica odisea que agudizó su sentido de la observación. Salió en barco de Tenerife hasta Cádiz durante tres días. De ahí hasta Sevilla en tren, luego en diligencia por tierras manchegas y en Alcázar de San Juan volvió a tomar el último ferrocarril ya hasta Madrid. Distintos barrios de la capital le fueron conformando un retrato social dispar. Comenzó viviendo en Lavapiés y posteriormente en Serrano, plaza de Colón, Hortaleza, Fuencarral…, y al final de su vida en la calle Hilarión Eslava.

En la capital descubrió un mundo que en las Palmas no existía. Con una libreta recorría los espacios anotando todo lo que veía y dibujando esbozos de rostros y figuras: el andar de las gentes, el palpitar de las tertulias sobre todo del Café Universal y de El Suizo, las conversaciones, las diatribas del Ateneo; en cada una de ellas había un público diferente, comerciantes, artistas, estudiantes, ganaderos y en ellas se hablaba y discutía de

todo. A la Universidad asistía poco, faltaba a las clases y tan solo escuchó y admiró a un profesor que dejó huella en su formación e influyó en el gusto por la palabra precisa, por el estilo cuidado, al entusiasta latinista Alfredo Adolfo Camús. Aprendió en la calle y en las tertulias más que en la Universidad. El mismo lo reconoce en su *Memoria de un desmemoriado*: *En la Universidad me distinguí por los frecuentes novillos que hacía… Escapándome de las cátedras, ganduleaba por las calles, plazas y callejuelas, gozando en observar la vida bulliciosa de esta ingente y abigarrada capital.* De las jóvenes del pueblo de todos los oficios aprendió su lenguaje, sus sentimientos y sus costumbres.

Galdós vivió en un universo rodeado de mujeres en su infancia, en la casa familiar que compartía con su madre, seis hermanas, su abuela, una tía y las sirvientas. De espíritu enamoradizo, se ilusionaba con facilidad y tuvo una apasionada vida amorosa. Las mujeres se sentían atraídas por él por su atractivo físico, por su carácter afable, aunque tímido, y su fama. Es difícil seguir el rastro a todas las que, de una u otra manera, se asentaron en el corazón del canario. Su amigo, Navarro Ledesma, fue muy claro. *Le gustan las mujeres… lo que nadie puede imaginarse, pero todo se lo calla y de estas cosas ni Dios le saca una palabra.* Curiosamente tiene un conocimiento y comprensión del alma y la psicología femenina muy similar a su maestro Cervantes. En ambos escritores hay una interrelación entre la biografía y la creación literaria, una visión tolerante y feminista de una mujer independiente, con libertad y vida propia. En el homenaje a Benavente expresó en su discurso lo que pensaba sobre las mujeres: *Sin mujeres no hay arte;* […] *Ellas son el encanto de la vida, el estímulo de las ambiciones grandes y pequeñas; origen son y manantial de donde proceden todas las virtudes.* […] *Obra de ellas son los más gloriosos triunfos del bien; obra nuestra las privadas desdichas y las públicas catástrofes.*

Su vida amorosa y su experiencia se vuelcan a veces en su obra en numerosas ocasiones y aparecen dibujadas las personalidades de algunas de las mujeres a las que amó: mujeres turbadoras, víctimas, triunfadoras, libres, dominantes, sumisas, celosas, seductoras, hipócritas… Tan solo algunas parecen haber dejado huella en el novelista; las demás permanecen en el silencio y en su secreto. Su prima Sisita fue un amor pasional de juventud y el detonante de su marcha a la península. Aunque a ella la enviaron a Cuba siempre mantuvieron el afecto. Cuatro mujeres en su madurez le proporcionaron un conocimiento profundo del alma femenina. Se entregó con intensidad a todas ellas y, si se indaga en su vida amorosa, se puede extraer la conclusión de que vivió permanentemente buscando el amor verdadero que le permitiera vivir en equilibrio emocional y afectivo. Pero la realidad se impuso al deseo y permaneció soltero hasta el fin de su vida.

La asturiana Lorenza Cobián, a la que conoció en Santander y con la que tuvo a María, su única hija reconocida legalmente, acompañó a Galdós a Madrid donde trabajó como modelo de pintores. Su relación fue muy básica porque sus caracteres e inquietudes eran muy diferentes. Lorenza era una mujer con mucha fuerza pero muy inestable emocionalmente, hasta el punto de que se quita la vida en 1906. Tras su muerte su hija vivirá con el novelista hasta su fallecimiento. El personaje de *Fortunata* o el de *Camila* muestran rasgos de su personalidad.

De todos sus amores y amantes la novelista Emilia Pardo Bazán fue sin duda el gran amor de Galdós porque en ella encontró una personalidad arrolladora, intelectual comprometida, apasionada y fogosa, cómplice literaria y amante discontinua. Ambos concebían el amor como sinónimo de pasión y les unía una mutua admiración. Cuando comienzan su relación, Pardo Bazán estaba separada de su marido y ya había publicado *Los Pazos de Ulloa*, obra naturalista en la que se complace en describir un mundo gallego en descomposición. El novelista descubre en la novela una forma de narrar que describe personajes sórdidos, degradados, marcados por impulsos e incapaces de dirigir sus vidas y también descripciones del cuerpo humano hechas con minuciosidad en el aspecto físico y sexual. Galdós asiste en primera fila a una conferencia de Emilia Pardo Bazán en el Ateneo sobre la novela rusa y queda fascinado por el talento poderoso y su estilo mágico. Pasa de ser maestro admirado a amigo y amante. Viaja a Santander donde veranea el escritor en su finca San Quintín, hacen excursiones y visitan a Menéndez Pelayo con el que mantenía correspondencia, y a Pereda. A través del epistolario que intercambian, del

Pardo Bazán mantuvo con Pérez Galdós en inicio una relación literaria y posteriormente amorosa que durará casi treinta años

Casa natal de Benito Pérez Galdós

que treinta y cinco de sus misivas fueron editadas por Carmen Bravo Villasante, se deduce la intimidad amorosa que mantuvieron, y cómo va avanzando desde la amistad a la pasión se percibe por los encabezamientos de cada una de ellas: «Ilustre maestro» , «Amigo del alma», «Mi bobito», «Roedor mío», «Mi almita». En 1908 Galdós le escribe desde Santander: *Mujer inteligentísima y guapísima… Adiós, mi cielito, mi paz, mi alegría, mi ensueño, mi realidad, mi quitapenas, mi zozobra, mi consuelo, mi norma, mi consultora, mi guía, mi maestra, mi goce, mi estudio, mi bien muy amado y mi centro magnético*… Doña Emilia, mujer interesante y apasionada, le dedica encendidas frases cuando la distancia les duele: *Sí, yo me acuesto contigo y me acostaré siempre, y si es para algo execrable, bien, muy bien, sabe a gloria, y si no, también muy bien, siempre será una felicidad inmensa, que contigo y solo contigo se pueda saborear, porque tienes la gracia del mundo y me gustas más que ningún libro.*

Te aplastaré... Te morderé un carrillito, o tu hocico ilustre... Te como un pedazo de mejilla y una guía del bigote... Te daré a besar mi escultural geta gallega... Búscame casita, niño... Te beso un millón de veces el pelo, los ojos, la boca y el pescuezo. Aunque los dos simultanearon su relación con otros amores, Galdós en una de sus cartas acusa a su apasionada amiga de una infidelidad que le duele profundamente y que ella no le niega. Aunque se perdonaron, la relación que mantuvieron a lo largo de tres décadas se fue enfriando. En una carta que le escribe a Galdós la propia condesa se reconoció, al leer su novela *Realidad*, en el personaje de la infiel Augusta: ¡Válgame Dios, alma mía! Puedo asegurarte que yo misma no me doy cuenta de cómo he llegado a esto…

A ambos les interesaba la sociedad y recorren Madrid y visitan tanto los espacios de las clases populares, como de la pequeña burguesía o de las clases altas que le proporcionó un mundo novelesco inagotable. Poco a poco se fue convirtiendo Galdós en un ávido lector y en un infatigable escritor. Su pasión por la palabra le lleva a dirigir sus pasos hacia el periodismo que le servirá como adiestramiento para sus novelas. Su forma clara y directa de plasmar las ideas le proporciona una sintonía de confianza con el público que lo recibe y lee con familiaridad. En 1865 comienza a escribir en *La Nación*, periódico de corte progresista, lo que más le gusta, la crónica musical del Teatro Real porque la zarzuela y la ópera eran géneros que provocaban mucho interés entre el público. Lo compaginó con la crónica social donde no contuvo su espíritu crítico contra todo aquello que no le convencía. Entre estas críticas destacan las que dedicó a la Academia, que años después le devolvió cuando aspiraba a académico. Más tarde, tras la Revolución de La Gloriosa, escribió crónicas de las sesiones parlamentarias en *Las Cortes* y, con la llegada de Amadeo I, pasó a dirigir *El Debate* (1871). *Los temas que abordaba eran muy variados: musicales, teatrales, de crítica literaria, de la realidad cotidiana y políticos. En su actividad de gacetillero en La Nación publicó ciento veintiocho artículos y en su faceta como periodista redactó unos quinientos. A partir de 1875 esta fecunda actividad va menguando y orienta sus inquietudes hacia la novela y el teatro.*

En ese mismo año de 1865 vive como espectador interesado una de las experiencias que quedará grabada en su memoria y convertida en materia para sus novelas. La reina Isabel II pretendió con un Proyecto Ley poner a la venta parte del Patrimonio Nacional. Don Emilio Castelar, entonces catedrático de la Universidad Central, escribió en *La Democracia* (25 de febrero de 1865) un artículo titulado «El rasgo» en el que acusaba a la reina de intentar lucrarse con la propuesta de la venta de parte del Patrimonio Nacional para aliviar la insolvencia de Hacienda. Dicho artículo tambaleó la monarquía y supuso la destitución de Castelar de su cátedra: *Ese proyecto de Ley, que, desde el punto de vista político, es una engaño; desde el punto de vista legal, un gran desacato a la ley; desde el punto de vista popular, una amenaza a los intereses del pueblo*… Como el rector se negó a cumplir la orden ministerial, los estudiantes se unieron a su postura y se desencadenó una revuelta estudiantil sangrienta, conocida como la noche de San Daniel. Los artículos que redacta le van adiestrando y dotando de una prosa directa, clara y precisa.

Dos años después vive otra experiencia que le marcará: su primer viaje por Europa porque en ella descubrió a escritores a los que admiraba. Inglaterra fue el país europeo que prefería porque en él se había instaurado la libertad como forma de convivencia, sobre todo su capital, a la que aprendió a querer a través de los relatos de Dickens. La ciudad de París, bulliciosa, bohemia y viva le descubre escritores a los que admiraba, Balzac, Zola o Flaubert. Del primero recibe una fuerte influencia en la precisión para describir ambientes y personajes, aunque la descripción social de Galdós es mucho más completa ya que se fija en todas las clases sociales, mientras que Balzac tiende a centrarse en las clases sociales altas. Del escritor inglés hereda

Retrato del escritor realizado en el estudio fotográfico de Kaulak (1904)

el sentido irónico, la sátira y el humor con el que maneja a los personajes. Lo consideraba su «maestro más amado». A los tres escritores les movía una crítica de la sociedad por encontrarla carente de valores morales.

Las fuentes hacia las que dirige Galdós su admiración no son solo las citadas. Cervantes, el novelista más considerado de la lengua española, era ensalzado por el novelista como su padre literario con el que compartía la concepción del mundo novelesco cuyo libro de cabecera era el *Quijote*. En su ensayo titulado *Observaciones sobre la novela contemporánea en España*, publicado en la *Revista de España*, argumenta que el espectáculo de la clase media proporciona una fuente de inspiración para el novelista porque en él se escenifican sus costumbres urbanas, su moral, sus actividades políticas y comerciales, sus aspiraciones y sus problemas; en dicho ensayo ya anuncia su intención de crear una narrativa de costumbres «en la línea del maestro Cervantes», tal como recoge Yolanda Arencibia en su última biografía, publicada por Tusquets. Y sigue reivindicándolo con el adiós de don Quijote al mundo caballeresco en el final de su discurso de entrada en la Real Academia, titulado *La sociedad presente como materia novelable:* «Quizás aparezcan formas nuevas, quizás obras de extraordinario poder y belleza, que sirvan de anuncio a los ideales futuros, o de despedida a los pasados, como el Quijote es el adiós al mundo caballeresco. Sea lo que quiera, El ingenio humano vive en todos los ambientes, y lo mismo da sus flores en los pórticos alegres de flamante arquitectura que en las tristes y desoladas ruinas».

El binomio Galdós-Cervantes se basa en la afinidad de sus temperamentos y en la semejanza al presentar y mover a los personajes. Los dos autores comparten una ética similar, una generosidad con los débiles, una actitud humorística y campechana que los acerca al pueblo, una generosa comprensión hacia el alma femenina, así como el sentido de la ternura al tratar a los personajes. Alguna de sus novelas como *El amigo Manso* tiene párrafos tomados al pie de la letra de textos de Cervantes; Ricardo Gullón no lo considera un plagio sino *un homenaje explícito y reconocimiento de deuda con el maestro.* En *La desheredada*, el tío de Isidora se llama Santiago Quijano Quijada. Tanto los consejos que da a su sobrina, como sus andanzas por tierras castellanas, así como la misión regeneradora para la que se cree destinado, todo está impregnado de quijotismo. *Nazarín*, como el Quijote, no teme lanzarse a la aventura por tierras castellanas para cumplir la misión de cambiar el mundo.

A Galdós le pasaba como a su maestro Cervantes, que su meta, su sueño era triunfar en el teatro, pero al igual que a él su triunfo y eternidad se la dio la novela. Su amigo Giner de los Ríos le aconsejó que dirigiera sus pasos hacia la narrativa. El teatro le proporcionó la capacidad de plasmar el diálogo para sus novelas. Este género lo utilizó como arma de lucha social, como una forma de agitar las conciencias y esa intención se cumplió con su obra *Electra* (1901). El anticlericalismo de Galdós se recrudeció con la derrota del 98 porque consideraba a la Iglesia como la causante del freno cultural que el país había tenido. La obra plantea una crítica dura contra la intolerancia y el poder de la Iglesia y fue recibida en los ambientes católicos con indignación, y en la izquierda con entusiasmo como un símbolo de libertad. Supuso no solo un triunfo literario sino político y le originó inquinas y odios del conservadurismo recalcitrante y la Iglesia que años después se movilizaron en dos ocasiones para impedir su aspiración a la candidatura al Nobel de Literatura.

Sus amigos pensaron que el premio le ayudaría a solventar los apuros económicos, pero la inquina y la envidia que producía en determinados sectores, entre ellos la Real Academia de la Lengua, fue tan fuerte que la Academia Sueca consideró que no podía dárselo a alguien que en su propio país concitaba tantos odios. No era la primera vez que asumía la derrota ya que la pasión muy española de no reconocer la valía al que piensa diferente le había vencido en el Ateneo, y en dos ocasiones a la Academia. Curiosamente la candidatura para entrar en esta la defendió su amigo Menéndez Pelayo, conservador y católico militante; a pesar de sus diferencias ideológicas sentían admiración mutua. De

La Quinta de San Quintín, en Santander. En primer término, el guarda y hortelano de la finca, Manuel Rubín (1905)

hecho, fue el erudito quien trató de convencer a sus detractores de que los valores que Galdós representaba debían ponerse por delante de envidias y mezquindades y fue elegido académico en 1889; sin embargo la propia Academia en 1905 se negó a apoyar su candidatura al Nobel y propuso la de Menéndez Pelayo.

Galdós, en su planteamiento ideológico y político de acabar con los males del país, busca siempre agitar las conciencias. Hasta el desastre del 98 creyó que dentro del régimen liberal podrían corregirse estos males, y consideraba que el más preocupante era la intervención de la Iglesia en la política. Durante cinco años figuró en la mayoría liberal como diputado cunero por la Guayana, Puerto Rico, aunque se mantuvo como observador del funcionamiento del Parlamento, que le llevó a aumentar su escepticismo. Galdós ideológicamente fue derivando del liberalismo al radicalismo, aunque esta nunca perdería su base burguesa progresista. En los últimos años ya veía en J. Costa un referente, una alternativa a las ilusiones perdidas, que tiempo atrás le habían provocado los liberales, y una modernización ideológica del liberalismo. El talante regeneracionista ha estado presente a lo largo de la historia de la literatura española, y se fundaba básicamente en buscar en la educación un arma para cambiar la sociedad. Galdós mantuvo una gran amistad con Giner de los Ríos y bebió de sus principios. En los tres primeros años del siglo xx Galdós se acerca a los postulados regeneracionistas. En 1907 declaró su republicanismo y aceptó presentarse en la candidatura como diputado a Cortes por Madrid. Las luchas internas, las intrigas, las ambiciones que descubre entre los republicanos le reafirman en su escepticismo. Fue asumiendo con el tiempo que la forma de gobierno no era tan importante si se conseguía la libertad y la democracia. Busca en los últimos años la unión de las distintas clases sociales para hacer frente a la situación del país. En 1912, cuando muere J. Costa, nace el Partido Republicano Reformista al que Galdós apoyará y predica la unión de socialistas y republicanos. En 1913 se retira de la política y se muestra como un observador y, a pesar de sus simpatías por los reformistas, seguía viendo en la República la única fuerza del cambio. Hasta el final de su vida defenderá los principios de progreso, libertad y justicia.

Desde 1910 arrastraba problemas de visión y las operaciones de cataratas a las que se sometió no aliviaron su dolencia. Poco a poco se fue apartando para vivir en la oscuridad y en la penuria económica. Para ayudarle a afrontar sus innumerables deudas, sus amigos inician una suscripción popular que encabeza el rey Alfonso XIII al que le unía una cordial relación. Al final cuando la ceguera avanza de forma rápida llega a su vida un amor sereno y sosegado, Teodosia Gandarias, una mujer culta que comparte aficiones con el novelista y alienta sus inquietudes literarias ayudándole a escribir y corrigiendo los manuscritos. Cuando muere en enero de 1920 el pueblo de Madrid se echa a la calle en señal de duelo para mostrar su apoyo al autor que había sabido plasmar en su obra las fatigas, dolores, inquietudes y sueños de seres iguales a ellos.

El escritor, ya ciego, en su casa de la calle de Hilarión Eslava en Madrid, en una foto de 1918, dos años antes de fallecer

UN PROMETEDOR EXTREMO LLAMADO MIGUEL DELIBES

José Miguel Ortega
Periodista

De cómo un chino, malabarista en el circo Feijóo, frustró su carrera futbolística

El propio Delibes se encargó de dejar constancia de su pasión por el fútbol con deliciosos artículos de prensa, capítulos enteros de varios de sus libros, incluso uno inequívocamente titulado «Miguel Delibes: El otro fútbol», que publicó la editorial Destino en 1982, coincidiendo con la celebración en España del Campeonato del Mundo.

Miguel Delibes era un aficionado confeso, a veces un hincha vehemente que quiso ser futbolista antes que espectador. La devoción por este deporte de origen británico que Mariano de Cavia quiso españolizar sin demasiada fortuna, llamándolo balompié, tuvo su origen en su infancia y adolescencia, en los patios y en la finca del Colegio de Lourdes, donde cursó el Bachillerato desde 1930 a 1936.

En el mencionado libro de la editorial Destino, escribía: *«Yo jugué mucho al fútbol de chico y aun de adolescente. El Colegio de Lourdes, de Valladolid, era una potencia entonces, en los años treinta y, con frecuencia, medíamos nuestras fuerzas con otros colegios de segunda enseñanza: los jesuitas, los maristas o los muchachos del Instituto. No es preciso decir que unas veces ganábamos y otras perdíamos, pero, en cualquier caso, siempre quedaba vivo un deseo: remachar el triunfo obtenido o tomarnos el desquite de la derrota. Había, no obstante, un colegio en Valladolid que siempre nos vencía: el colegio de Santiago para huérfanos del arma de Caballería. He dicho que nos vencía cuando será más exacto decir que nos barría, literalmente nos aplastaba por tanteos contundentes que, todavía lo recuerdo, rara vez bajaban de nueve a cero o de catorce a dos. No creo que en aquel campo de tierra apelmazada que los huérfanos tenían en la trasera del edificio escolar de la calle de Muro alcanzáramos nunca un resultado más halagüeño que el de los seis o siete goles de diferencia».*

Aquellas dolorosas palizas que los alumnos del colegio de Santiago endosaban en la época en que Miguel

Fotografía de los equipos de la Prensa y del Circo Feijóo, protagonistas del que fue último partido de fútbol jugado por Miguel Delibes, que aparece el segundo de izquierda a derecha, en la fila de abajo. El chino malabarista que acabó con su carrera está en cuarto lugar, de derecha a izquierda, de los que están de pie. © Fundación Miguel Delibes

Delibes fue escolar, al de los *Baberos*, no agrietó la firme pasión futbolística del futuro novelista. Desde los nueve años era socio del Real Valladolid recién fundado, cuando jugaba en el campo de la Sociedad Taurina y protagonizó la primera gran hazaña de su historia, al eliminar de la Copa de España al Atlético de Madrid contra todo pronóstico, repitiendo la gesta diez años después, ante el mismo rival, que después de la Guerra Civil se llamó Atlético Aviación durante algún tiempo.

En cierta ocasión me habló Delibes de la devoción que le tuvo a Fernando Sañudo, formidable delantero centro goleador que militó en el conjunto blanquivioleta en dos etapas, antes y después de la guerra, con un paréntesis en el que lució su categoría en las filas del Real Madrid que, como el propio Valladolid, perdió la corona de su enunciado con la llegada de la II República.

Fernando Sañudo fue una de las grandes figuras del equipo vallisoletano, cuando Delibes era socio del conjunto blanquivioleta, en el desaparecido campo junto a la plaza de toros. © Archivo del autor

Recitaba el escritor de memoria muchas alineaciones de los equipos de entonces y, entre ellas, la de la delantera vallisoletana que apeó de la Copa al poderoso conjunto *colchonero*: Viso, Barinaga, Sañudo, Cárdenas y Aparicio.

Una manera inequívoca de acreditar la pasión por algo es la de conservar en la memoria los nombres de aquellos ídolos lejanos que la hicieron posible. Los ídolos locales que convirtieron a Miguel Delibes en un devoto de aquella especie de religión en que se había convertido el fútbol para él.

Cuando entró a formar parte de la plantilla de *El Norte de Castilla*, 10 de octubre de 1941, lo hizo como dibujante y caricaturista, habilidades que entonces prevalecían sobre su vocación literaria. Artistas de cine y de teatro, pintores, músicos, escritores y personajes de la vida cotidiana aparecían a diario con la firma de su seudónimo, MAX. También, futbolistas en apuntes del natural tomados en el propio campo, durante los partidos del Valladolid, que ya había recuperado su condición de «Real» y jugaba en el nuevo estadio que, por estar ubicado en el Paseo de Zorrilla, terminó por llevar el nombre del poeta.

Caricatura del portero Saso firmada por MAX, el seudónimo que utilizaba Delibes como dibujante de *El Norte de Castilla*

Muchos años después, cuando ya Delibes era una celebridad, un referente literario en todo el mundo, le confesó a su biógrafo Ramón García, y después me lo corroboró a mí, que le parecía bien que se le hubiera puesto su nombre al formidable auditorio y centro de cultura de la Junta, pero que le hubiese gustado mucho más que el cercano nuevo estadio, construido en 1982 para el Mundial, se llamara Miguel Delibes en lugar de José Zorrilla, que no había visto nunca un partido, ni siquiera había dado una patada a un balón.

El fútbol fue, sin duda, la primera de las pasiones deportivas del escritor. Como aficionado, como periodista y como jugador, un habilidoso y rápido extremo que vio cómo se frustraba su prometedora carrera un día de ferias en que, en el viejo estadio, próximo al Pisuerga, jugaban un equipo de la prensa, integrado por redactores de los tres periódicos de la ciudad, frente al de los artistas del Circo Feijóo que, como era habitual todos los años, acudía a las fiestas mayores de la ciudad.

Lo cuenta el propio Delibes en su libro *Mi vida al aire libre*, de la colección Áncora y Delfín, del año 1989. *«El último partido que jugué en Valladolid fue en un once que improvisamos los periodistas para desafiar al equipo del Circo Feijóo. Yo entonces tenía novia y la idea de que ella iba a acudir al estadio a verme, me movió, como dicen ahora los futbolistas, a jugar a tope, a dejarme la piel en el campo. Salí, pues, muy decidido, pero en mi primera arrancada, después de driblar al mayor de los Tonetti, me entró un chino malabarista, no recuerdo bien dónde me puso la rodilla, me propinó un leve empellón y yo salí por los aires dando volteretas como proyectado por una ballesta. Quedé malparado, maltrecho, abrumado por un sentimiento de vergüenza que aún hoy, al cabo de cuarenta años, se reaviva cada vez que lo recuerdo».*

A pesar de aquel infortunado episodio que puso fin a su incipiente carrera como jugador, Miguel Delibes siempre tuvo al fútbol como la primera de sus pasiones deportivas. Incluso cuando dejó de ir al campo, los partidos por televisión le servían para matar el gusanillo de la afición que corría por sus venas desde la infancia…

MIGUEL DELIBES

De lo que yo escribí, dije y te dije del Campo Grande

Ramón García Domínguez
Periodista y escritor

Fotografías: Ángel Luis Barriuso.
Ilustración: Rafael Vega (Sansón)

Miguel Delibes fue, a lo largo de su vida, un asiduo paseante del Campo Grande de Valladolid y sus alrededores.

Y para perpetuar estos paseos, se inauguró no hace tanto una escultura, de tamaño natural y asentada en el suelo, sin pedestal alguno, obra del artista Eduardo Cuadrado.

Pues a la vera de esta efigie, en actitud andariega –fotografiada excepcionalmente por Ángel Luis Barriuso–, he vuelto yo a pasear imaginariamente con el escritor, tal cual lo hiciéramos en vida, hilvanando recuerdos y comentarios de uno de los lugares «más apacibles y gustosos del mundo», en opinión y confesión del propio novelista.

Designio de los hados

Quisieron los hados que yo naciera frente al Campo Grande, seguramente porque desde que abrí los ojos necesité amplios espacios para respirar[1].

A mí me nacieron aquí, en la vallisoletana Acera de Recoletos, y aquí arraigué tan profundamente que ya de niño, trasladarme a otro lugar hubiera comportado un desgarramiento, el dolor y los riesgos que lleva consigo todo trasplante. Estoy aquí, sigo aquí, porque no me hubiera acertado a estar en otra parte, porque sin este cepellón de tierra bajo mis pies, me hubieran faltado nutrientes y tal vez mi imaginación se hubiera esterilizado[2].

Mis primeros recuerdos estables están ligados al Campo Grande, donde discurrió buena parte de mi infancia, y al colegio de las Carmelitas –también aledaño al parque municipal– donde me eduqué hasta los seis años. Recuerdo a la hermana Luciana, que fue la primera mujer que me llamó la atención por su belleza. No lo puedo precisar, pero casi aseguraría que tenía un lunar en la mejilla derecha[3].

Alguna vez llegó a confesarme Delibes, entre bromas y veras, que las mujeres de su vida habían sido su madre, su esposa Ángeles y la hermana Luciana, 'la monja guapa', como siempre la calificaba al nombrarla.

Las primeras vivencias que guardo de Valladolid son las relativas al Campo Grande. Esas castañas locas del Paseo de Coches, con las que entablábamos los chicos auténticas batallas campales y que los mayores nos disuadían de comerlas, asustándonos con que nos volveríamos locos de remate. Aquellos juegos por los caminillos que dejaban marcados los coches de los niños...

Guardo así mismo sensaciones olfativas, de cuando regaban el parque. También auditivas: cuando en el templete daba conciertos la banda, generalmente la del Regimiento de San Quintín. Es decir, yo veía y sentía el Campo Grande desde que tenía unos meses y me sacaban al balcón de casa. Después, a la hora del paseo, no había más que cruzar la calzada y ya estabas en el parque[4].

Novios en un banco del Campo Grande

Yo conocí a Ángeles cuando ella contaba sólo quince años. Nos enamoramos. Y fue el nuestro un noviazgo de prueba, pues en los primeros tiempos no disponíamos de una peseta y nos pasábamos la vida en un banco de Campo Grande mirándonos a los ojos, hermosa actividad hoy incomprendida[5].

El banco en cuestión lo tuvimos Delibes y yo perfectamente identificado en nuestras rondas y paseos: El segundo banco junto a la fuente de la Fama, entrando

[1] Palabras de agradecimiento por la Medalla de Oro de la Provincia (1993).
[2] Agradecimiento al recibir el título de Hijo Predilecto de Valladolid (1986).
[3] Del libro *Miguel Delibes: Un hombre, un paisaje, una pasión*, Ramón García Domínguez, 1985.
[4] Del libro *Cinco horas con Miguel Delibes*, Javier Goñi, 1985.
[5] Del libro *Miguel Delibes: Un hombre, un paisaje, una pasión*, Ramón García Domínguez, 1985.

por la Pajarera. Ese. *Aquí es donde nos hicimos novios. Y aquí es también donde Ángeles me tomaba no pocas veces la lección.*

–¿..?

–Sí, yo estaba entonces preparando oposiciones a la Escuela de Comercio y el temario era muy extenso y muy enrevesado. Ella, Ángeles, me preguntaba este o el otro artículo, seguidos o salteados, yo los recitaba de memoria y ella punteaba los artículos revisados, ¿con qué dirás? Con su barra de labios. Como lo oyes. Y de ahí que, cuando llegó la fecha de los exámenes, todos los artículos del temario tenían al menos dos puntos rojos, y algunos hasta media docena.

De ronda con los personajes

También por las veredas, paseos, glorietas y jardincillos del Campo Grande deambulan algunos de los personajes literarios de las novelas y cuentos de Miguel Delibes. Así lo hemos venido evocando y recordando él y yo en esta nuestra ronda 'estatuaria' de hoy. Le dejo hablar:

Miguel Páez, alias 'Valladolid', protagonista de 'La partida', asegura que la pista del 'Cantabria', barco en el que hace prácticas, es más ancha que el Paseo del Campo Grande[6].

La señora Zoa –personaje de la novela *Madera de héroe*–, *atravesaba el parque cada mañana, con un niño en cada mano, camino del colegio, y en los prolongados inviernos, la niebla se enredaba entre los esqueletos de los árboles y la mujer y los niños, como sombras fantasmales, semejaban los últimos habitantes de un mundo inanimado.*

También los dos protagonistas principales de *La hoja roja* frecuentan alguna que otra vez el parque municipal: *La semana anterior a la Navidad, el viejo Eloy bajó dos semanas al parque con la Desi, y la fotografió en un banco, junto a la Pajarera, migando pan a las palomas.*

Es así mismo el parque municipal vallisoletano el que atraviesa Mario, de regreso a casa desde el Instituto, enfrentándose incluso con un guardia municipal, y recriminándoselo Menchu, en su velatorio de *Cinco horas con Mario*: *Que no es propio de un señor catedrático montar en bicicleta como un obrero, tú me dirás…*

–Aunque para mí, Miguel –le comento imaginariamente a mi estatuario acompañante–, la recreación más plástica y bienhumorada que trazas del Campo Grande en tus narraciones literarias está en el cuento *El manguero*:

Tomás, el manguero, sonreía bobamente al follaje, al tibio sol de primavera, al vacío. Sostenía la manga con ostensible desgana y el chorro apuntaba al pimpollo obstinadamente. Arriba, sobre las últimas ramas del tejo, cantaba un ruiseñor. Emitía unas entonaciones punzantes y henchidas, armoniosas, pero a Tomás, el manguero, no le agradaban. El tejo exhibía, en lo más alto del tronco despellejado, su ficha lacónica: Taxus baccata. Europa. Asia. N. África[6].

Entre estatuas anda el juego

Entre tres estatuas, las tres de insignes personajes vallisoletanos. Y las tres, al menos hoy, vinculadas al Campo Grande o sus inmediaciones.

La efigie protagonista vuelve a ser, como en el resto de esta crónica imaginaria, la de Miguel Delibes, recién implantada en un lateral de la plaza de Zorrilla, por la que tantas veces pasamos y paseamos el novelista y el cronista. Y las otras dos…

–¿Y las otras dos, don Miguel?

–Pues verás: Valladolid limita al norte con don Pero Ansúrez, el conde que fundó la ciudad hace un montón de años; y por el sur con don José Zorrilla, el poeta romántico. (Don Miguel lo señala con el dedo, enhiesto en su alto pedestal*). Entre don Pero y don José se extiende toda la historia de la ciudad, su pasado. Pero también entre don José y don Pero se extiende todo su presente, porque entre don José y don Pero zigzaguea la calle Santiago, ágora de la ciudad*[7].

Plaza Mayor, plaza de Zorrilla –donde nos encontramos–, Campo Grande...

–Y bien, escultórico don Miguel, ¿mantiene usted su opinión sobre nuestro parque?

–Por descontado: hay pocos lugares en el mundo tan apacibles y gustosos como este nuestro Campo Grande.

–¿En el mundo dice usted?

–En el mundo digo.

---

[6] Del libro de cuentos *La partida* (1954).
[7] Del reportaje televisivo *Tierras de Valladolid* (1966).

Final del paseo por los aledaños del Campo Grande

Rafael Vega «Sansón»