

VICTORIANO
SANTANA SANJURJO

 **SOLTADAS**
[de literatura y...] **TRES**



COLECCIÓN MERCURIO

100


MERCURIO
EDITORIAL

Y...

15

UN GESTOR ADMINISTRATIVO DE CONTENIDOS³⁹

Un docente y otros textos sobre educación

A Santiago A. García Abinó, por la lealtad, respeto y empatía mutuas.

I. Teoría vs. práctica vs. experiencia. Teoría. Práctica. Dos realidades que forman parte de un mismo espacio: el de todo aquello que puede ser sabido. Si circunscribimos el asunto al ámbito pedagógico y lo ajustamos a lo que representa un docente joven, comprobamos que los suyos —los conocimientos que atesora— están repletos de teorías frescas, recién adquiridas, recién instaladas en su intelecto; saberes hinchados de planos simétricos, ordenados en su composición, reglados en sus formas. Todo es perfecto en su organización. Teoría milimétrica. Milimétrica, sí, pero

39. Las veintisiete piezas que contiene esta decimoquinta soltada representan la parte “y otros textos sobre educación” del título sombreado, que vio la luz en Mercurio Editorial en 2020. La versión definitiva del texto principal del libro, “Un docente”, se publicó en *Soltadas Dos* (págs. 463-479). La denominación “gestor administrativo de contenidos” alude a una percepción del profesorado acerca de su actual estado: con las diferentes leyes educativas —muchas en intervalos muy breves—, las constantes modificaciones en las directrices de su trabajo, la excesiva burocratización, la sensación de desprotección absoluta frente a otros colectivos del sistema compartido y las frecuentes intromisiones de los ordenantes en su labor —llegan a inmiscuirse más de lo aceptable en cuestiones tales como la metodología o las calificaciones—, el que debería sentirse pedagogo, profesor, docente, maestro... se percibe transformado —como un Gregorio Samsa cualquiera— en una suerte de operario al que se le ha asignado como único cometido el convertir en verdes los números rojos.

disfuncional. Hecha en la mayoría de las ocasiones en laboratorios con fórmulas retóricas, no didácticas. En los conocimientos del joven docente existe un notable vacío en lo que es la práctica. Nada más amenazador para el buque de las *teorías* que los arrecifes de las *prácticas*. Que así suceda es comprensible, asumible, aceptable. ¿Acaso corre quien no sabe caminar? El ejercicio escolar le llevará a la práctica, a prestar más atención a lo que se hace que a lo que dicen que se debe hacer.

Mas he aquí que un tercer elemento se suma para completar esta dualidad en la docencia. ¿Qué relevancia más emocional que ejecutiva suele dársele a este tercero en discordia! Su nombre: la *experiencia*. ¿La experiencia? Sí, la experiencia. Cuanta más, mejor. Al final de una carrera docente vivida con plenitud, el espíritu pedagógico se ha vuelto tan empírico que las teorías, en este punto, hace mucho que murieron y las prácticas se han tornado en acciones cálidas y naturales, ajenas a esa actitud más propia de árbitros de competición.

En esa suerte de campo de batalla que es la docencia diaria, con los años, con los muchos años, el barbecho teórico-práctico ha dejado lugar al sistema de cultivo basado en lo que den de sí la luz, el agua y la tierra en su conjunción estacional, la semilla se planta con cariño, el suelo se ara con suavidad, la espera no impacienta y los brotes se reciben con alegría. Esa es la experiencia. Lo peor de la situación: que no se termina aprovechando, sino que se deja discurrir entre meandros durante el largo devenir de una jubilación gestionada por aguatenientes teóricos.

II. Renovación. Temprano. Muy temprano. Natalicio de la jornada. Joven. Alegre. Ha entrado en el aula oyendo música. Ha hecho unos pequeños pasos de baile cómplices con las compañeras que la ven llegar. La he visto. No me ha visto. Ha sido un instante breve de luz, de armonía, de paz. He esbozado una sonrisa. No, no me ha visto. Pienso: la

naturaleza sigue renovándose. «*Vitalidad* viene de *vida*», me digo. Se ha sentado. Ha cogido sus apuntes. Y yo he comenzado a dar otra clase aburrida que ella seguirá con interés.

III. 17 > INERCIA > 18. Lunes: X tiene 17 años. No está autorizado a salir del instituto durante el recreo; tampoco en los cambios de hora ni entre clases. Martes: X cumple 18 años. Ya puede marcharse del centro cuando le apetezca. Ayer era menor; hoy, adulto. Si ayer cualquier comportamiento contrario al orden merecía un llamamiento de atención a las familias; hoy, no. Ahora es responsable de lo que haga. Puede ir a votar. Puede firmar el documento que quiera. Responde por sí mismo ante los agentes judiciales. Si tuviera dinero, podría adquirir un coche, una casa, la voluntad de un político corrupto, etc. Puede ir a la cárcel. Ayer, no. Ayer no podía comprar tabaco ni alcohol; hoy, sí. No puede, no debe, tiene prohibido..., ya me entiendes. Quien era dependiente ayer, hoy es autónomo. Decide, hace, no hace, no decide... a su libre antojo; aunque habite con sus ascendientes, estos se desgañiten con el «mientras vivas bajo mi techo...» y esté supeditado a ellos para que sea posible su supervivencia. Da igual. La última palabra es la suya. Es normal que lo piense: ya es adulto. La sociedad así lo reconoce. ‘Que ha llegado a la plenitud de crecimiento y desarrollo’, se anota en una acepción del *DRAE*; en otra, se lee: ‘Llegado a cierto grado de perfección, cultivado, experimentado’.

Ayer, no; hoy, sí. No ha tenido que superar ninguna prueba de madurez ni proceso formativo alguno. No se le ha exigido que demostrara nada ni se ha visto obligado a realizar gestiones que lo capaciten como “adulto”. Lo único que ha hecho es no interrumpir el inevitable paso del tiempo. Nada más. Ha dejado que este pasara para acceder a aquello que la minoría de edad le impedía. ¿Es eso bueno? ¿Es malo? No, simplemente es.

IV. Sobre lenguaje inclusivo. ¿Lenguaje inclusivo? Te cuento: un año di clases en el primer curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC. El 90% del alumnado matriculado en mi asignatura estaba compuesto por mujeres. Mi sentido lingüístico —esa tan beneficiosa como enriquecedora adaptación a las situaciones— me condujo a utilizar el género femenino en mis usos pronominales: «nosotras tendremos que hacer un diagnóstico a las familias para...», «a ver, las de este lado del aula, fíjense en lo que hacen sus compañeras...», etc. No tuve que adentrarme en la maraña de “os/as” para situar en un régimen de igualdad a quienes se identificaban con el sexo hembra y/o macho, y/o con el género masculino y/o femenino. No hizo falta. Como la realidad me mostraba una presencia elevada de mujeres, lo que sentí adecuado fue emplear el femenino, con independencia de que estuviésemos en aquel espacio unos pocos hombres.

Cuando verbalicé esta circunstancia, caí en la cuenta de que no había surgido en ese momento ni ante una situación específica, sino que formaba parte de una suerte de asunción idiomática que me ha acompañado durante mucho tiempo. Y pensé en quienes, para dar a entender que se encuentran en la onda del lenguaje no sexista, adoptan ciertas poses expresivas que, por mostrarse tal y como lo hacen, menoscaban los fines y el sentido del inclusivo.

¿Que por qué? Porque es artificial. No se percibe como natural porque, en el fondo, no lo es; y lo artificial suele asociarse con lo falso; y lo falso hace daño a la verdad; y la verdad es que el idioma —que nada sabe de sexos, todo sea dicho— atesora ciertas marcas que nos llevan a pensar en visiones androcentristas de la realidad.

Y la verdad también es que la lengua, como producto intrínsecamente humano, tiene sus propios mecanismos evolutivos, ajenos a la imposición y enajenación, libres de la manipulación y fieles a la naturaleza social que lo ampara.

Rechazo ha de generar quien dice sentir lo que no siente, afirmar aquello en lo que no cree y actuar como lo que no es; y también quien se sujeta al mástil de la ortodoxia y no reconoce los cambios que se perciben en la travesía lingüística que los hablantes recorremos en la actualidad.

V. No a “señorita”. No me gusta la palabra “señorita”. No. Me asquea. Nunca me ha parecido bien su uso. Hiede a sexualidad de sacristía. A marca distintiva. Las “señoras” ya saben de *esó*; las “señoritas”, no. Tan pronto se casa la joven, por muy pipiola que sea, ya es señora; y si la fémina supera la edad casadera —la de la reproducción—, el término se vuelve peyorativo porque connota ‘mujer con la que nadie ha querido estar’. *Voz desagradable, sin duda.*

¿Llamar “señora” a las hembras y “señor” a los varones con independencia de su edad? Pues sí, sería lo correcto, lo razonable, ¿no? «¿Y usar el “doña” con las mujeres y el “don” con los hombres tengan los años que tengan?», me dirá alguien. «Por supuesto», responderé. ¿Por qué la descendencia menor de edad de cualquier reina o rey debe tener, en cumplimiento de un reglamento arbitrario, un tratamiento de respeto y no la de cualquier casa, sea de la condición que sea y venga de donde venga? ¿Acaso no los iguala su humanidad?

VI. Cantidad, ¿calidad? Donde hay cantidad, ¿cabe hablar de calidad? En un mercado bien surtido, ¿hay, por su fecundidad, calidad en los productos? Si no hubiera género, lógico es concluir que no sería posible la existencia de calidad; pero el hecho de que haya artículos no conlleva necesariamente que esta se halle. Calidad. Cantidad. Insisto en los términos pensando en la expresión “calidad educativa”. ¿Calidad educativa o “cantidad” educativa? Abrir más centros, tener más docentes, disponer de más medios, formalizar mil y una disposiciones administrativas... ¿representan por sí mismo la calidad?

Si el número de aprobados en una clase es muy elevado, ¿hemos de hablar de calidad educativa? ¿Alguien se ha parado a considerar las cualidades que poseen los numerosos aptos que hay dentro de ese grupo?

Me preocupa detectar que, por atender a una parte del objetivo (la *cantidad* de aprobados) quizás se haya descuidado la otra, consustancial también a la finalidad del proceso: la *calidad* de las calificaciones. Que en una clase apruebe la mayoría con la nota mínima no es un indicativo de calidad educativa porque en ocasiones —y esto vale para cualquier grupo, nivel o etapa— no dejamos de estar ante un “insuficiente” visto con generosidad y perspectivas de mejora.

VII. *Aurea mediocritas.* Algo más sobre la calidad de las notas escolares: el suficiente como extremaunción. Percibo que muy pocos, poquísimos, se fijan en las calificaciones de los discentes. Es curioso. Las estadísticas de la inspección centran sus atenciones en el número de suspensos y aprobados por etapa, por nivel, incluso por materia, si me apuran, pero nadie atiende a las cualidades que trasladan estas valoraciones. ¿Hacerlo no es también una forma de supervisar la calidad educativa?

Visto todo con la debida perspectiva, una pregunta surge para relativizar el panorama: ¿qué separa un 4 de un 5, entendiendo que esta última es la nota mínima para el aprobado? Esa nebulosa frontera hace que muchos docentes y los representantes de la inspección apelen a su sentido de la medida dando por buenas las calificaciones inferiores; o sea, que todo cuatro, de una manera u otra, no deje de ser, en cierta medida, un cinco; de otro modo, que los *insuficientes* sean vistos con generosidad y perspectivas de mejora para que se conviertan en *suficientes*.

No les culpo por ello. Puedo entenderlo. En un momento concreto, bajo unas circunstancias específicas, X ha obtenido un cuatro o un cuatro con algo más. ¿No podría

haber llegado a un cinco en otra coyuntura? La pregunta no es peregrina, pues lleva a determinar la necesidad de interpretar el estado del discente a la hora de ser evaluado.

Frente a esto, se hallan quienes apuntan que dar por bueno el cuatro acabará desarreglando los parámetros cuantificadores. Con el tiempo, se convertirá en la nota mínima y surgirá de nuevo el debate: ¿qué límites hay entre un 3 y un 4?

Calibrar, descalibrar, recalibrar. Acciones son que nos han de conducir a otra cuestión: ¿no podría haber llegado a un cinco el discente de turno si el instante y las condiciones del docente hubieran sido diferentes? Quien juzga en el momento X, quizás en el momento X también debería ser juzgado. No se alarmen: he dicho «quizás».

VIII. Deontología del juzgador. Un docente es un juez. Su sentencia tiene aspecto de firma en el acta final de la evaluación. Como yo rubrico este tipo de documentos en junio, yo, en consecuencia, soy un juez. Me pagan fundamentalmente por dar mi aquiescencia a las notas que registro. Detecto que nadie se preocupa por saber si soy o no un buen docente. Lo presuponen. Superé una oposición, realizo cursos de formación (muchos, la verdad), muestro interés por los progresos de mis discentes, etc. Nadie evalúa a mi alumnado de lo que ha aprendido conmigo. Nadie examina lo que hago. Todos a mi alrededor dan por sentado que cumplo de manera profesional con mi quehacer y que estoy cualificado para mi trabajo, por eso están convencidos de que los resultados académicos de mis módulos que reflejan las actas son los que tienen que ser. Repito: me pagan por poner notas como al juez por dictar sentencias. Por eso creo en la deontología inherente a mi profesión. Es lo que me permite dormir tranquilo todas las noches.

IX. Cómo a nuestro parecer cualquier tiempo pasado...
«Aquello funcionó, señor. Créame. Aquello no era tan malo. Recuerdo que entrábamos y salíamos del instituto

con absoluta libertad. Catorce años tenían los más chicos. Alguno, por eso del día de nacimiento y no sé qué, llegó a estar en BUP con trece. El caso es que no había problemas para entrar y salir del centro; y aquello, comparado con lo que hay en la actualidad, no era un inconveniente. Le digo más: no creo que hubiese más absentismo entonces que ahora. Tengo años y en mi cabeza las experiencias están nítidas, señor. Recuerdo que en aquel remoto primer curso de BUP había tanto alumnado que tuvimos un grupo con letra K y, si me apura, hasta uno con L, por lo menos. Yo, en el ochenta y siete, estaba en el H. Dos turnos y los pasillos, en los cambios de clase, que parecían un zoco, atestados de vida y “mercancías”. Estoy por pensar que fue entonces cuando me enganché a la tarde, una franja que, si por mí fuera, no me la arrancarían nunca más de mi horario.

Pero a lo que vamos: que ahora, con tanto control en los centros, no se ha conseguido reducir el absentismo ni el consumo de, ni las precocidades en, ni nada por el estilo. No creo que tener a los críos encerrados sirva de mucho; no, al menos, a ciertas edades, ¿no le parece? Van y vienen caminando de sus casas, las tardes las pasan tirados por ahí, los fines de semana mudan de un lugar a otro, ¿y somos nosotros quienes hemos de amarrarlos de lunes a viernes en un edificio durante seis horas? No sé. Es un sinsentido, ¿verdad? Por algo muchos identifican los centros educativos como cárceles; lo que convierte a los docentes, a usted y a mí, por ejemplo, sin comerlo ni beberlo, en carceleros».

X. Por válido lo que no hubo. Un mal permanente, ¿es realmente un mal a considerar? Si lo equiparamos con el paisaje idílico que ofrece una teoría impracticable, sí; pero ¿qué ocurre cuando no hay nada con lo que se pueda comparar? Afino: ¿acaso ha habido alguna edad dorada en la educación que sirva de referencia para decir: «oh, lo que hemos perdido, recuperémoslo cuanto antes»?

Hoy alabamos lo de ayer sin percatarnos de que mañana ensalzaremos lo de hoy. Si lo de ahora es lo que tenemos,

¿qué tal si pensamos en lo que nos toca atendiendo a lo que hubo para poder atisbar lo que tal vez pueda haber?

«Hoy es siempre todavía», decía Machado.

XI. Segundas oportunidades. ¿Han de darse las segundas oportunidades cuando se ha promovido con voluntad el fracaso de las primeras? Concreto: un alumno ha puesto todo su interés en que saliese bien un examen; pero, por razones que no vienen al caso enumerar, el resultado ha sido negativo. ¿Debería disponer de una nueva ocasión para que intente mejorar su calificación? Parece clara la respuesta, ¿no?

¿Ha de tener este derecho si el suspenso estuviese asociado a la desgana, despreocupación, pasotismo... hacia la prueba que, como es lógico suponer, no ha superado? En este caso, es complicado aceptar este segundo chance. Es difícil... «¿Por qué una vez más?», me dirá el colega, quien añadirá: «si no es consciente de su obligación, que apechugue con las consecuencias». No le replico. Lo escucho. Medito sus palabras.

Mas si así fuera, si no diésemos esa apuntada nueva ocasión (quizás no inmediatamente), ¿estaríamos planteando que las decisiones —cualesquiera que sean— son irrevocables *per se* y que un acto de desdén pueril cometido en un momento puntual debería traducirse en un castigo de una severidad desmedida?

Las segundas oportunidades son una parte más de la enseñanza que hemos de transmitir al alumnado, que ha de aprender que estas surgen en nuestras vidas como una excepcional (repito: excepcional) posibilidad para cerrar puertas de un pasado —académico, personal, familiar...— que siguen abiertas en el presente de manera inadecuada.

También hay que iluminar a los discentes en las limitaciones de las posibilidades. No ha de presuponer que siempre dispondrá de ellas *ad infinitum*. En el ámbito de la

docencia, la generosidad y profesionalidad casan mal con la burla.⁴⁰

XII. Sobre la repetición de curso. Antes entendía la repetición de cursos tal y como ahora se lleva a cabo; que es, en el fondo, como siempre se ha hecho: churras y merinas en la misma buchaca. No sé si “entender” es el verbo que conviene poner ni si, a la comprensión del mensaje, ayuda o entorpece la metáfora ovina. Lo que quiero decir es que asumía que un discente tuviese que rehacer un año escolar completo si no había superado cierto número de asignaturas.

En este momento, con los años y con la correspondiente experiencia, no tengo más remedio que concluir que la repetición de curso es, ante todo, un problema de gestión de recursos más que un asunto pedagógico: es más factible re-colocar a un alumno en un mismo nivel que atender a cuantas variables pudieran darse si permitimos que promoción al siguiente. *Grosso modo*, la señalada es una cuestión fundamentalmente de naturaleza económica.

Si creásemos infraestructuras administrativas y espaciales adecuadas, sería posible no repetir. ¿Porque mejora el discente así, sin más? No. Porque se evita que tenga que volver a hacer lo que ya ha aprobado, que es el principal problema que le veo a la decisión malvendida como educativa. Si alguien no domina una asignatura, no la repite *sensu stricto*, sino que consigue disponer de un nuevo intento para acceder a ella. En cierta medida, su contenido ha de resultarle novedoso.

Un alumno no debería volver a cursar las materias que ha superado. No es razonable que haga otra vez lo que ya hizo bien en su momento y fue calificado de manera positiva. Qué curioso sería que suspendiese en el segundo intento aquello que aprobó en el primero. Perdón: ¿«curioso» dije?

40. ¿Por qué al poner el punto final a esta pieza ha brotado en mi entendimiento la siguiente cita atribuida a Anaxágoras: «Si me engañas una vez, tuya es la culpa; si me engañas dos, es mía»?

No, curioso no es; en todo caso, trágico, pues sería una señal de hastío académico, una apatía que se agrava con el conocimiento que tiene el alumnado de que nunca va a iterar dos cursos del mismo nivel; o sea, que promocionará automáticamente sí o sí, aunque haya suspendido hasta el recreo.

Se acepta que un repetidor aborde las asignaturas que no controló el año pasado junto con las que sí porque los niveles en la enseñanza obligatoria se presentan como bloques compuestos por listas cerradas de materias.⁴¹ Si estas estuviesen abiertas, un alumno podría matricularse de las pendientes y de unas cuantas del curso que le corresponda y ese conjunto es que el que debería estudiar. ¿Similar al sistema de créditos universitarios? Similar. Pero esto no es posible por... un problema de infraestructuras, o sea, de dinero contante y sonante.

XIII. Multa por absentismo. Un bando municipal:

«En tanto que los descendientes menores de edad son una responsabilidad de sus padres y madres, y la formación académica es una obligación de sus hijas e hijos; y que para estudiar hay que implantar un sistema educativo que, en sus aspectos organizativos (espacios, personal, luz, agua, teléfono...), es muy costoso y, en los pedagógicos, muy complejo; y que es la comunidad a la que pertenecen ascendientes y descendientes la que hace frente a estos gastos consciente de que los beneficios para su futuro y el nuestro como sociedad son muchos,

SE DECLARA

el *absentismo escolar* como una lacra,

una epidemia, que debe ser erradicada.

En consecuencia, este ayuntamiento comenzará a sancionar a los padres y madres que no justifiquen en tiempo y forma las faltas

41. He aquí otro caso en el que el sintagma “lista cerrada” es perjudicial. Lo es cuando hablamos de asignaturas escolares, o cuando abordamos candidaturas electorales, o cuando...

de sus hijos. El importe de estas multas variará: cuantas más haya que tramitar por persona, más elevada será la cuantía; que se traerá de las cuentas corrientes de los progenitores (como cualquier otro “castigo administrativo monetario” ejecutado por cualquier administración pública)».

¿Qué? ¿Hay debate?

XIV. «El rey está desnudo». Esto ocurrió una mañana después de un periodo vacacional: unas navidades o una Semana Santa. No lo recuerdo. Importa al relato este detalle temporal porque forma parte del contexto una entrega de notas previa a los días no lectivos. Yo me hallaba en la puerta del instituto donde daba clases. ¿Cuál? Es irrelevante para la historia descubrirlo.

Sigo. Un padre se acercó a mí. Me preguntó si yo era docente ahí. Respondí afirmativamente. Me dijo el nombre de su hijo. No sabía quién era. Me dio más detalles: el curso, me identificó a un par de profesores de su vástago... «No lo conozco», le expresé con tono de disculpa. Me informó de que su chico lo había aprobado todo. Le felicité. El hombre, muy serio, me miró. Hizo un gesto de extrañeza: «¿Cómo?». Con desconcierto, respondí:

—Lo siento. No entiendo su pregunta.

—¿Que cómo aprobó todo mi hijo si es un burro, si no sabe nada?

El mundo se me vino abajo. Alegué una vez más que desconocía quién era su hijo y cómo se había llevado a cabo la evaluación trimestral. El hombre —intuyo que consciente del brete en el que me encontraba— dijo por lo bajo: «No entiendo nada». Me dio los buenos días y se marchó.

Mientras se iba, pensé en que todos quieren saber por qué sus retoños han suspendido; pero nadie, como este señor, por qué han aprobado. ¿No contiene esta pregunta el germen de lo que ha de ser una revolución positiva en la educación? Especialmente ilusionado, volví a entrar en el instituto.

XV. Mayonesa para el pescado. Así habló:

—Sépanlo bien: ustedes no vienen a estudiar, sino a que se les dé un título. Quien quiere conocer una profesión no tiene que venir a este centro. Aquí no enseñamos más o mejor que en otros sitios no-escolares donde es posible estar al tanto de lo que mostramos. En cualquier otro entorno de aprendizaje es factible saber qué se debe hacer cuando suceda X, tengan que realizar X encargo, se les presente X circunstancia, o se hallen ante X situación... Lo que nos diferencia con esos espacios alternativos de conocimiento es que aquí damos un título oficial. Un título válido. Un título reconocido en un territorio amplio donde tus servicios profesionales pueden ser requeridos. El título que quieren conseguir ahora les permitirá acceder a otros de más valor académico o, si lo prefieren, aspirar a un puesto de trabajo ofreciendo su idoneidad formativa a futuros empleadores. Un título favorece la entrada al mercado laboral. Cuanto más nivel posea el reconocimiento, más factible será obtener un contrato. Un contrato conlleva el abono de una retribución. La retribución más común y la que, sin duda, esperan recibir es la pecuniaria. Conclusión: ustedes vienen aquí por dinero. Quieren disponer de más y mejores posibilidades para ganar dinero con una profesión. La pasta, en suma, es lo que les mueve a venir.

Y cuando le decían que eso era convertir la enseñanza en algo mercantil, algo frío, algo sumamente utilitarista, bien sabrán lo que respondía:

—No se engañen, no. Los discentes aceptan el saber para qué están en su centro educativo. Como el fin es el título, se les pide que hagan todo lo que se les reclame para que se valore de manera positiva su consecución. No se les habla nunca de las bondades del estudio, no se alaba el conocimiento, jamás se les dice cuán útil es leer bien, escribir mejor, buscar información... Pero como en un centro educativo no se hace otra cosa que enseñar contenidos, para acceder al título deben aprender; lo que les fuerza a prestar atención en clase, realizar las tareas marcadas, mostrar interés por lo que se les da y por superar las asignaturas, etc. De esta manera, sin darse cuenta, se ven impelidos a leer con eficacia, escribir con efectividad, buscar información y, a la larga, descubrir por sí mismos las bondades del estudio.

Y cuando le replicaban que entonces el método consistía, en el fondo, en ocultar el noble propósito de la institución académica, bien conocerán lo que contestaba:

—Mayonesa para el pescado. El pequeño no quiere comer pescado. El pequeño debe comer pescado. El pequeño afirma que no le gusta el pescado. El padre unta de mayonesa el pescado. El pequeño disfruta con la mayonesa. El pequeño, cuando se termina su plato, ha comido pescado, aunque su convicción sea que ha comido mayonesa.

XVI. Profesionales para la escuela.⁴² ¿Por qué se restringe tanto el acceso de otros profesionales a participar en el día a día de los centros educativos tal y como lo hacen los docentes? No veo personal sanitario *permanente* (con despacho propio) que lleve a cabo vigilancias médicas, supervisión de la salud, tareas de información y atención general a los diferentes colectivos que conforman los colegios e institutos (alumnado, PAS, profesorado, servicio de limpieza...); no veo una unidad *estable* que trabaje asuntos de índole social (trabajadores y educadores sociales) localizable en un lugar del edificio; no veo a responsables de seguridad que velen por las entradas y salidas de los inmuebles escolares, los recreos, los espacios comunes, etc., durante los horarios de apertura de los colegios e institutos; no veo servicio jurídico alguno; no veo...

42. Al poco de publicar *Un docente y otros textos sobre educación*, el título que alimenta esta decimoquinta soltada, denominada “Un gestor administrativo de contenidos”, los artículos que componían la obra, como hago con todo lo que elaboro y difundo, aparecieron en mi blog: <https://soltadas.sadalone.org/>. Los medios donde publico con asiduidad mis escritos (*Canarias Ahora*, *Canarias7*, *La Provincia*, *Teldeactualidad*, *Infonorte Digital*, *La Casa de mi Tía*, *Noticias de Agüimes* y *Diario de Avisos*) pueden disponer de las entradas de la bitácora para que vean la luz en sus espacios si lo consideran oportuno. Dos son los requisitos que únicamente han de cumplir: indicar autoría y mantener el artículo sin cambiar, o sea, respetar en todo momento la versión que ofrece la fuente de donde se ha obtenido. Esta pieza que ahora nos ocupa, por ejemplo, apareció en el diario agüimense el 17 de marzo de 2021 gracias al interés mostrado por su director.

¿Por centro y turno un profesional de la salud, otro de asuntos sociales, otro de seguridad, otro sobre cuestiones legales...? Sí; y de manera esporádica, aunque con una periodicidad de varias veces a la semana, un jardinero, y un conjunto de especialistas habilitados para supervisar el complejo quehacer que representan las medidas de protección de riesgos laborales, y todo lo relacionado con los sistemas informáticos, y...

No sé, son tantos los miembros del mundo de las profesiones que tienen cabida en la gestión diaria de los centros educativos que la única razón que veo para negar esta entrada no puede ser otra que la presupuestaria; o sea, el que no hay con qué pagarles. Solo eso.

La importancia de su presencia creo que no debería cuestionarse: por un lado, porque, dentro del cupo de convicciones que atesora la sociedad,⁴³ conviene consolidar la idea de que los edificios donde se llevan a cabo tareas de enseñanza reglada no son cotos gestionados exclusivamente por una oligarquía (como muchas veces se piensa cuando flota en ambientes lejanos al recinto la palabra “corporativismo”).

Por otro lado, porque buena parte de la labor que podrían desarrollar estos profesionales ya la realizan los docentes,⁴⁴ aunque con bastante ineficacia porque la voluntad con la que parchean estas necesidades lejísimos está de cubrir los mínimos de calidad que exigen los distintos aspectos que abonan las áreas tan especializadas que he señalado.

XVII. Una incuestionable educación: la infantil.⁴⁵ Después de tantos años en el desempeño, reconozco que hay muy

43. Así, en general, la sociedad; la misma que contribuye con sus impuestos a que exista y perviva el sistema.

44. Y sí, los docentes hacen todo ese trabajo. Y lo hacen gratis. ¿O hay un plus en la nómina que refleje el desempeño de otras funciones profesionales que van más allá de las estrictamente pedagógicas?

45. La primera versión de este artículo se tituló “La cantera”. Así aparece en *Un docente y otros textos sobre educación* (Mercurio Editorial, 2020).

pocas cuestiones que pueda defender en asuntos educativos con vehemencia, cerrazón de miras, intransigencia e “insobornabilidad”. La educación infantil es una de ellas. Me vuelvo numantino en este tema porque mi apoyo a la etapa es absolutísimo: no solo creo que ha de estar implantada de manera extensa en cada municipio (ni un escolar sin plaza), sino que debería ser obligatoria en el segundo ciclo (como lo son primaria y secundaria) y altamente recomendada, efusivamente sugerida, profundamente promovida en el primero (de 0 a 3 años); y todo desde el ámbito de la educación pública, que es como decir de la educación de calidad. Disculpen la perogrullada.

Tengo claro que si la finalidad de la Educación Infantil es —como se lee en un real decreto de 2022— «contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia» y la normativa estatal y autonómica que ampara la etapa refrenda este propósito, tengo claro, repito, que no cabe opción alguna para la absoluta voluntariedad, y menos cuando se trata de unas enseñanzas con identidad propia, como se apunta en un decreto firmado el año pasado por estos lares.

Para mí es de suma importancia que un nené aprenda a convivir con otros como él y que conozca desde su experiencia (derivada de la relación con sus semejantes no domésticos) el trascendente valor que poseen el dar las gracias, el pedir perdón, el perdonar y el solicitar las cosas con ese «por favor» siempre delante que ya parece una antigualla; y

En 2023, en el marco de una serie de noticias en torno a la educación infantil en Canarias, consideré oportuno retomar el escrito, ampliarlo y revisarlo a fondo. El resultado, que ofrezco a continuación como versión definitiva, vio la luz en varios medios a lo largo de la segunda quincena de mayo: en *Canarias Ahora* (día 16), *Infonorte Digital* y *La Casa de mi Tía* (día 23), *Teldeactualidad* (día 24) y *Noticias de Agüimes* (día 31).

que comience a hablar, a interactuar con el mundo que le rodea más allá de su ámbito familiar, que potencie la motricidad y los hábitos saludables desde temprana edad; y que empiece a gestionar con el entrenamiento adecuado las diferentes inteligencias que atesora y que le han de permitir alcanzar un óptimo grado de estabilidad intelectual y emocional para emprender futuras fases de su evolución como individuo.

El intento de conectar a un ser humano con su sociedad, con sus reglas de convivencia, con sus recursos para sobrevivir a través de los sentidos, del uso de la lengua, de los sentimientos; y traducir con acierto sus estados anímicos y su idiosincrasia para lograr su bienestar general son para mí labores tan difíciles como complejas y titánicas; se sitúan en un lugar tan alejado de mis capacidades personales y pedagógicas que —enfocando mi perspectiva en una parte concreta del sistema—no puedo dejar de sentir una profunda admiración por el profesorado que se encarga de atender a los chinijos, pues sobre ellos recae la observación constante del más desprotegido y dependiente de nuestros vecinos. Por eso defiendo que, dentro del colectivo docente, sea el que tenga unas exigencias de cualificación más elevadas y, por supuesto, los mayores reconocimientos administrativos de acuerdo a su especialización; y sostengo, además, que sea esta educación la que cuente con una mejor financiación por parte de los organismos públicos capacitados para intervenir en ella. Se necesitan más centros, más profesionales, más atenciones y una organización de la etapa más amplia y precisa, pues hasta el más nimio de los detalles inherentes a todos y cada uno de los discentes debe vigilarse, supervisarse, atenderse con el esmero y la delicadeza exigibles dada la enorme importancia que representa para los humanos el periodo que abarca los seis primeros años de vida. ¿Que si tengo claro esto que apunto? Cristalino. De ahí que vea como una opción desaconsejable la voluntariedad que declara la ley, al menos para el segundo ciclo.

Visualizo la etapa como una peligrosa carretera de dos carriles que tienen el mismo sentido y que demandan de los conductores unas destrezas y atenciones singulares. En esta vía, por un lado, circulan las familias y, por el otro, la sociedad, materializada en la escuela y, por extensión, en las instituciones que participan en su desarrollo. El conjunto forma un único trayecto, una sola unidad de intervención que debe avanzar de manera solidaria y sincronizada por una ruta tan larga, ardua y compleja como necesaria, sobre todo si aspiramos a evitar que a corto o medio plazo suceda lo que se desea que no ocurra. La inversión generosa, eficaz y bien gestionada de recursos humanos, materiales, legales, sociales, administrativos, etc., durante los seis primeros años de existencia de nuestros infantes, debería conducir a una suerte de no-inversión extra a posteriori. La pregunta es inquietante por lo que traslada, pero ha de hacerse: ¿cuánto de lo que se añade de modo excepcional en primaria o secundaria (y no hablo solo de dinero) se podría haber evitado si se hubiera atendido como conviene lo que la más ancestral tradición siempre ha defendido: que más vale prevenir que curar?

En el mundo del deporte no lo dudan: desde una buena base se llega a una buena altura. Por eso se cuida, se protege, se mimra la cantera. En la educación y, por extensión, en las sociedades para las que el estado de bienestar configura sus avanzados y complejos sistemas de formación ciudadana debería suceder lo mismo: lo primero, la cantera; o sea, la educación infantil y, por proximidad, la primaria. Por eso, todo lo que implique guardar, mejorar y potenciar estas etapas contará con mi más vehemente, cerrado, intransigente e insobornable apoyo. En esto, cualquier avance positivo siempre es poco; y cualquier aplazamiento o flojedad, una tragedia.

XVIII. Responsabilidad lingüística compartida. Tres años de escolarización en Educación Infantil; seis, en Educación Primaria; cuatro, en Educación Secundaria Obligatoria.

Trece, en total. Trece años sin dejar de leer ni de escribir, ni de hablar u oír; y, sin embargo, qué uso del idioma tan pobre, qué bajos niveles ofrece el alumnado en su expresión, qué preocupantes carencias con la comprensión. Qué problema tan inquietante.

Trece años de escolaridad, como mínimo, suponen unos 2.340 días de sujeción a unas directrices académicas.⁴⁶ ¿2.340 horas de trabajo específico sobre habilidades lingüísticas? ¿Sesenta minutos diarios en el más que utópico de los escenarios? Dos mil y pico horas de lengua materna recogidas en los horarios del alumnado y todavía los guarismos de la cuestión que nos convoca siguen siendo decepcionantes. Qué impotencia, ¿verdad? «¿Cómo es posible?», se preguntan y nos preguntamos. Dos mil horas en el aula y...

Pero cambiemos el prisma. Fijémonos en esos trece años que van desde el primer año de Infantil hasta el último de la ESO. Trece años, insisto. Cuatro mil setecientos cuarenta y cinco días; repito: 4.745 días. Casi cincuenta y siete mil horas de vigilia si los discentes durmiesen solo doce diarias; o sea, 56.940 horas disponibles y utilizadas, de una manera u otra, para la expresión y comprensión tanto escrita como oral.

Si aceptamos que 2.340 horas son horas escolares dedicadas de forma exclusiva a la función metalingüística, nos quedan unas 54.600 horas de comunicación idiomática sin que medie la escuela; o sea, el 95'89% del tiempo. Con estas cifras, ¿cabe atribuir al ámbito escolar la única responsabilidad del problema planteado?

XIX. Las intermitencias del suspenso. Hay un mito hispano que, bajo la denominación de “huelga a la japonesa”, apunta a una forma alternativa que tienen los trabajadores para protestar contra quienes gestionan sus empresas: elevar la producción, lo que traería consigo que se abaratare el precio de lo fabricado —dado que costaría colocar tanto

46. Nueve meses por año, veinte días por mes. Cifras aproximadas...

género en el mercado— y que aumentasen los costes de almacenamiento. Si poco beneficio se obtiene y mucho gasto se ocasiona, más pronto que tarde se entraría en pérdidas. Esto es lo que cuenta el mito, la leyenda, la invención que, justo es decirlo, ha calado en el imaginario popular.

Yo formo parte del colectivo que creyó como una verdad universal los postulados de la “huelga a la japonesa” y llegué a pensar, hace años, acerca de sus virtudes y defectos, sus posibilidades e imposibilidades, dentro de nuestro entorno social: «más vuelos, más trenes, más desplazamientos para dañar a las compañías ¿no podrían conducirnos a un peligroso caos?», me pregunté en su momento. Incluso se me ocurrió considerar cómo sería utilizar este tipo de manifestación laboral —aunque sea de modo ficticio— en el ámbito del sistema educativo: aprobar a todo el alumnado, así, sin más, porque sí... Que no haya ni un solo suspenso como ni un fallecido hubo cuando, en *Las intermitencias de la muerte* de Saramago, la parca se tomó un periodo libre. Me imaginé entonces que, así las cosas, alguien, en algún lugar, contaría el suceso parafraseando la hermosa novela:

«Al trimestre siguiente no suspendió nadie. El hecho, por absolutamente contrario a las normas escolares, causó en los espíritus una perturbación enorme, efecto a todas luces justificado, basta recordar que no existe noticia en los cuarenta volúmenes de la historia académica, ni siquiera un caso para muestra, de que alguna vez haya ocurrido un fenómeno semejante, que pasara un trimestre completo, con todos sus pródigos días lectivos, contados entre horarios diurnos y nocturnos, matutinos y vespertinos, sin que se produjera un suspenso por absentismo, una secuencia de pruebas no superadas, una despreocupación por entregar trabajos, nada de nada, como la palabra nada».

XX. Huecas huelgas. Me gusta lo que dice y significa el artículo 10 del Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, donde se lee:

«El alumnado tiene derecho a la manifestación de la discrepancia ante decisiones o acontecimientos relacionados con la vida escolar».

Este punto y los otros dos del citado artículo son los asideros que sirven para reconocer la capacidad de los discentes a declararse en huelga por las razones que sean. Según el *DRAE*, la voz “huelga” significa ‘interrupción colectiva de la actividad laboral por parte de los trabajadores con el fin de reivindicar ciertas condiciones o manifestar una protesta’. En consecuencia, conviene tener claro que no contraviene ninguna directriz legal el alumnado que no asiste a clase porque se ha acogido a su derecho de no hacerlo con el fin de exigir una serie de mejoras o de expresar su malestar ante un hecho puntual que le preocupa, y todo ello después de cumplir con lo que la normativa determina acerca de cómo ha de encauzarse esta queja. Me gusta que así sea, repito.

Lo que no me agrada tanto es que, a mi pregunta sobre los motivos de la huelga, la respuesta sea un pudoroso silencio, y una general sonrisa (pícaro en muchos rostros), y un descarado «yo qué sé, profe», y un desconcertante «pues..., algo de las mujeres... o el medio ambiente, sí..., algo de eso», y un irritante «la verdad es que no me importa; no hay clase, eso es lo mejor», y un...

Me disgusta, me molesta, me cabrea. Y no porque esto suponga el tener que dejar de hacer lo previsto para hablar con el grupo del tema de la huelga, que lo haría sin dudar, aunque todos conocieran la razón de la movilización, sino porque de sus respuestas, ya orales, ya gestuales, no se desprende adhesión alguna a los motivos, merecedores de que se les presten mil y una atenciones acompañadas de mil y una paralizaciones del sistema.

Ni a las causas se adhieren ni —y esto tiene a mi juicio su punto de gravedad— a lo que representa el valor de la movilización colectiva para defender lo que es y lo que significa el derecho a la huelga.

XXI. Sobre idiomas: imposición vs. elección. Una lengua es una herramienta, un instrumento de acceso a otros conocimientos. Salvo que sea el objeto de estudio (en las filologías o en las actividades de traducción e interpretación), entiendo que no es razonable plantearla, en la formación optativa, como una exigencia curricular, pues cabe situar su dominio al mismo nivel que el de la preparación tecnológica.

En términos de comunicación, el código y el canal importan —el idioma y la tecnología—, pero no deben ser esenciales si el mensaje ya dispone de un código y un canal alternativos con los que llegar al receptor. Otra cosa bien distinta es concebir a ambos como pertrechos que han de posibilitar el acceso a más mensajes de los que te permite tu lengua materna y, en consecuencia, tener la capacidad para comunicarte con más destinatarios.

—Puedes leer mil libros en tu lengua; pero si aprendes el idioma X, la cifra se elevaría a dos mil. ¿Vas a renunciar al conocimiento de mil títulos más? Puedes hablar con un millón de personas; pero si dominas el idioma X, serás capaz de dirigirte a dos. ¿Vas a negarte la posibilidad de comunicarte con un millón de individuos más? —alejarán los defensores de la exigencia lingüística en las etapas educativas optativas (repito: op-ta-ti-vas).

Una de las tantas respuestas válidas que podrían argüirse es:

—Sí, opto por no leer mil libros más y no dirigirme ni conocer a un millón de personas más; mil libros y un millón de personas son más que suficientes para el proyecto de vida que me he trazado.

Otra contestación:

—Perderé oportunidades, es posible, pero es una elección que hago asumiendo que cumplo con todas y cada una de las exigencias que la ciencia escogida libremente me demanda.

La adaptación al medio es una necesidad individual. Aquel que requiera de una herramienta, deberá buscarla para resolver el problema que se le plantee.

En la enseñanza obligatoria, el aprendizaje de instrumentos tiene sentido. Sus preceptos se inspiran en la concesión al alumnado de un bagaje formativo y cultural lo más amplio posible que le permita el acceso al conocimiento autónomo (o sea, adaptación al medio).

—Cuántas más herramientas y destrezas adquieras, mejor procesarás los contenidos variados que te facilitaremos y de un modo más óptimo se te presentarán las posibilidades de conseguir nuevos datos y, en consecuencia, nuevos éxitos académicos e instructivos —dicen a gritos los fundamentos de la formación obligatoria; pero la optativa, en cambio, se ciñe a una suerte de especialización en el campo del conocimiento. Esta, salvo que se desenvuelva, repito, en el idioma como objeto de estudio, se compone de un conjunto teórico-práctico que, visto con la debida perspectiva, no tiene que plasmarse en otra lengua que no sea la materna del discente.

XXII. 6+4 vs. 10. Terminabas una etapa, mirabas atrás y decías «más nunca». Iniciabas otra. Limpio. Sin deudas. Sin que nadie te reclamase nada. La concluías y se repetía la ceremonia: mirar atrás y un «más nunca» que sonaba a un «Atis Tirma». Entre una y otra, el abismo. Al miedo por lo que esperaba agazapado en septiembre se le unía la sensación de vacío por la salida en junio de donde ya no se iba a volver.

Si hay un territorio que no explora de nuevo, ese es, sin duda, el de las etapas educativas obligatorias: nadie vuelve a estudiar primaria si ha concluido su formación y ha titulado —como nos pasó a los de mi generación con la EGB—; y nadie vuelve a secundaria si ha titulado, llámese ahora ESO, llámese como en mi época BUP.

De la EGB al BUP, cambiábamos: algunos, para mal; otros, menos mal; y otros, para no tan mal. Nos sentíamos

grandes, diferentes a los “niñatos” de la EGB, con cierta autoridad que, como ocurre en los entornos darwinianos,⁴⁷ siempre era relativa: donde se requiere fortaleza, ser rápido no es una virtud; donde se exige habilidad para volar, ser buen nadador no es una ventaja. El caso es que nos transformó el cambio de etapas.

No recuerdo una desigualdad notable entre 7º y 8º de EGB; pero sí entre 8º de EGB y 1º de BUP. De séptimo a octavo, el único matiz podía estar, sobre todo tras las navidades del último curso, en cierta sensación de «esto se acaba», de «unos meses más y adiós». Sin embargo, de 8º de EGB a 1º de BUP, las disparidades eran enormes. Estábamos en otra etapa, con otro tipo de docentes, con otra manera de gestionar las asignaturas y, lo que más me interesa ahora, con otra denominación. Sí, el nombre era otro y, en consecuencia, la realidad que representaba, distinta.

En la actualidad, el alumnado de primaria no percibe diferencias entre 5º y 6º; pero sí entre sexto y primero de la ESO. De quinto a sexto, la sensación de finalización sigue vigente, igual que nos ocurrió en su momento; de sexto a primero, continúa siendo enorme el cambio. Otra etapa, otros docentes, otra forma de gestionar las asignaturas y otro nombre, otra denominación que representa algo diferente.

Esta equiparación entre las similitudes y los temores compartidos tiene un punto por donde diverge la analogía: la obligatoriedad. En ese tiempo evocado, la EGB era insoslayable; el BUP, no; en nuestros días, tanto la primaria como la ESO son ineludibles. He aquí donde encuentro una posibilidad de evitar el abismo modificando la nomenclatura.

Pregunto: ¿y si concebimos la enseñanza obligatoria como un todo, como una unidad? ¿Y si con el cambio de denominación opera en la percepción de la realidad una metamorfosis actitudinal? ¿Qué tal si dejamos de hablar de

47. Y un centro educativo puede ser tan interesante para los Darwin modernos como para el original lo fueron las Islas Galápagos o Nueva Zelanda.

primaria y secundaria y empezamos a hacerlo de Educación Obligatoria (EO)? ¿Qué tal si convertimos la actual ESO en 7º, 8º, 9º y 10ª de EO? Entrar con seis años; te vas con dieciséis.

«¿En el mismo edificio?», me preguntarán algunos. «¿Es un problema de infraestructura?», responderé. Los antiguos institutos de bachillerato asumieron los grupos de séptimo y octavo de EGB (ahora 1º y 2º de la ESO) e invadieron los centros de formación profesional; en suma, los de FP vieron perder su autonomía, a los de BUP les cambiaron el nombre y les dieron nuevos niveles; y los de EGB dejaron de tener dos por arriba y los vinieron a ganar por abajo, con la Educación Infantil, aunque se trazaran diferencias en la especialización docente: por un lado, la de infantil; por el otro, la de primaria.

«¿Adónde quieres ir a parar?», me estás preguntando. Te respondo con la propuesta de reforzar la concepción de unidad que deben tener las etapas educativas obligatorias actuales. Te propongo que, para ello, empecemos con un cambio de nombre. Una denominación nueva conduce a una percepción de la realidad diferente.

¿Que si será complicado? Sí, por supuesto, como lo fue cuando llegamos a la LOGSE, por ejemplo; pero tal vez logremos aquello que, desde mis ya lejanísimos años de escolaridad bajo la sombra de la Ley General de Educación de 1970, todavía no se ha conseguido: evitar el abismo.

XXIII. Si algo cambia, quizás todo cambie. Para el curso 2019-2020, el número de días lectivos en las etapas educativas de Infantil, Primaria y ESO en Canarias asciende a 180; en otras palabras, que sus discentes pasarán prácticamente la mitad de año en la escuela y la otra mitad fuera de ella. Más equitativo, imposible. Es como si, en medio de un divorcio de mutuo acuerdo (las familias, por un lado; por el otro, el sistema educativo), se hubiese logrado fijar un convenio regulador para determinar cuánto tiempo tiene que estar el menor con uno y cuánto con el otro.

¿Criticable este *fifty-fifty*? No. Curioso, en todo caso. Mas no nos detengamos en esto. Sigamos.

Los 180 días en Infantil y Primaria se traducen en 900 horas lectivas; en Secundaria, en mil ochenta. Lo que cabe preguntarse —lo que me nace preguntar— es por la relación que puede haber entre éxito escolar (con lo que la expresión puede significar) y la cantidad de jornadas lectivas previstas o, en su defecto, el total de horas de permanencia diaria en los centros educativos (cinco en Infantil y Primaria; seis en Secundaria). ¿Más días o más horas contribuyen al ansiado logro que ahora mismo los guarismos administrativos y los impulsos emocionales de los docentes ven lejano? ¿Con menos días y/o menos horas se podría conseguir? ¿Ir de lunes a jueves a estudiar sería suficiente? ¿Convenría prolongar las jornadas escolares hasta el sábado?

Salvando las distancias que hay entre una y otra, lo cierto es que continuo visualizando una escuela que, en este tipo de organización temporal, no difiere mucho de la que yo padecí en su momento y eso que ya han pasado algunos años de entonces para acá. Modificamos los menús, pero mantenemos el mismo envase y nuestros comensales siguen siendo malos comedores; y, aunque cambien los cocineros, nos encontramos con que los platos y la cubertería, los manteles y las servilletas, las sillas, las mesas y el entorno son iguales; que el restaurante, por muchas reformas que tengan sus paredes, es en el fondo el mismo; y que no deja de ofrecer lo mismo a las mismas horas y los mismos días.

Sé que es complicado cualquier cambio (restar una hora a la jornada, sumar un día a la semana, pasar de los sesenta minutos a los cuarenta y cinco por sesión, partir turno...), pero algo convendría hacer al respecto; algo o, al menos, empezar a pensar si es o no adecuado el intento de llevar a cabo algo. Los habituales, rutinarios y haraganes «porque sí» son cómodos, pero contribuyen a la monotonía y son contrarios a toda percepción de progreso, de avance, de revolución.

XXIV. TIC *cataplaf*. Un error: creer que el actual alumnado controla las nuevas tecnologías. Prefiero visualizar la relación que mantiene con la informática como un vínculo más propio de la cotidianeidad que de la destreza. A sus edades, nuestro “dominio” se circunscribe a la capacidad de pasar la música de un disco de vinilo a una cinta de casete o a la configuración del vídeo VHS para poder ver películas en el televisor, poco más; pero ni entonces dominábamos aquellos rudimentos ni ahora cabe hablar de control informático. Esto es un exceso verbal, a mi juicio. Creo que es más ajustado el término “familiaridad”.

Otro error: sostener que el actual alumnado disfruta con las sesiones escolares que se realizan a través de las nuevas tecnologías. No. Puestos a escoger, es más entretenido apretar un botón que usar un bolígrafo; pero si le diéramos a elegir entre una clase con ordenadores y un estar en la cancha peloteando, la respuesta sería la que hubiésemos dado los de mi generación: fuera del aula, siempre.

Una clase con equipos informáticos no deja de ser una sesión rutinaria; aunque a los docentes que estamos en la franja comprendida entre la cuarta y la sexta década de existencia nos parezca algo excepcional si la comparamos con lo que nos rodeaba a la edad de nuestros discentes. No hemos de olvidar (sí, tú, mi coetánea, y tú también, mi coetáneo) que a nosotros nos causaba una profunda indiferencia el que nos proyectaran una película en el colegio o un pase de diapositivas, y a nuestros docentes de entonces aquello tenía que parecerles algo tan fuera de lo común que, sin duda, más de uno (por sus ademanes decimonónicos) debía sentirse identificado con el Sebastián que repetía «Hoy las ciencias adelantan que es una barbaridad» en *La verbena de la paloma*, zarzuela de 1894.

Nos gustaban los aparatos, pero para lo que queríamos y no porque logran que nos ilusionásemos por ir al colegio o al instituto. Aquello, que así era, ahora así es.

Otro error más: creer que es más chachi, más chic, más..., no sé, mostrar en una pantalla lo mismo que se

puede visualizar en una fotocopia o es posible leer en un libro. La capacidad de reproducir imágenes o sonidos no representa el mayor salto cualitativo que las nuevas tecnologías aportan a la enseñanza, sino la posibilidad de ampliar el conocimiento favoreciendo la búsqueda de información.

Más que ofrecer contenidos, hemos de intentar que aprendan a buscarlos y, lo que es más importante, preparar a los discentes para que sean capaces de discriminar los hallazgos. No todo lo que da el mar es comestible. Al adiestramiento en el arte de navegar conviene añadir la formación para tener claro qué coger y qué dejar, atentos siempre a nuestros intereses marineros. El alumnado pesca (sabe remar y lanzar la caña al mar), pero se despreocupa bastante de seleccionar porque es consciente de que, en otros lugares, la pieza ya está cogida y disponible para ofrecérsela al patrón, quién dará por bueno lo que le den con tal de que, al llegar al puerto, nadie le pueda echar en cara lo vacías que están las bodegas.

Reconozcamos que, para interpretar esta metáfora piscatoria, no debería hacer falta el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y para atender la mayoría de contenidos que se manejan en las aulas, tampoco. Alguien que sabe algo lo comparte y verifica que su interlocutor ha captado y aprehendido ese algo. Ya está. En esto consiste la enseñanza. No ha cambiado desde el origen mismo de la especie.

XXV. Pro traductores.⁴⁸ Siempre he visto en los traductores a los grandes diplomáticos de la literatura; pues, desde las embajadas de sus trabajos, representan las palabras del

48. La primera versión de este artículo apareció el 26 de febrero de 2013 en *Teldeactualidad* con el título “Una lección incompleta, pro traductores”. En mi *Articulaciones, 2011-2014* (Mercurio Editorial, 2014), ofrecí una mejora del texto, que se amplió en la tercera versión del escrito, la que vio la luz en *Un docente y otros textos sobre educación* (Mercurio Editorial, 2020). La actual es la cuarta y definitiva.

autor trasladado. La labor que realizan no es baladí ni secundaria, ya que de sus buenas gestiones depende la difusión mundial de un texto y, en consecuencia, el acceso de un escritor al panteón de los universales. Un Cervantes o un Shakespeare no serían lo que ahora son si sus letras se hubiesen circunscrito a los destinatarios de sus respectivas lenguas vernáculas: los lectores de castellano nos hubiésemos perdido *Hamlet*; los ingleses, el *Quijote*; y los rusos, que no podrían compartir *La muerte de Ivan Illich* con el resto del planeta, no tendrían acceso ni a las dudas del príncipe danés ni a las locuras del hidalgo manchego. Solo gracias a ese inmenso e intemporal equipo de traductores, envueltos en un manto filantrópico, ha sido posible establecer todas las líneas de conexión necesarias para que un número ingente de obras literarias termine formando parte del patrimonio creativo y estético de la humanidad.

¿De quién es el mérito de que me desternille leyendo *La conjura de los necios*? ¿De John Kennedy Toole? Por supuesto que no. Es de José Manuel Álvarez Flórez y Ángela Pérez, los encargados de traducir la célebre novela.⁴⁹ Si hubiese leído o intentado leer la obra en su idioma original, yo no habría captado nada de la grandiosa figura del Ignatius J. Reilly que descubro en la versión española dado mi paupérrimo conocimiento de la lengua inglesa. La mentada pareja ha reescrito el libro. ¡Ojo! No ha sustituido unos significantes por otros, no se ha ceñido a una suerte de literalidad muy efectiva cuando deseas expresar conceptos tan penetrantes como «hola, me llamo X y vivo en Y»; no, ni muchísimo menos, ellos han vuelto a escribir la novela: el código original ha sido reelaborado con minuciosidad para que el producto final se adecúe al nivel donde se halla mi uso del idioma más profundo, complejo y abstracto, la lengua poética.

Quizás alguien apunte ahora que sin John Kennedy Toole, *La conjura de los necios* no sería tal; pero me veo en la obligación de aclarar que el norteamericano compuso *A*

49. En la edición de Anagrama (ISBN 978-84-339-3014-9) utilizada.

confederacy of dunces, y que “ese libro” no lo he leído. El que conozco y que he disfrutado se llama *La conjura de los necios*. Si no hubiese sido traducida la novela, sin duda alguna desconocería la obra y, en consecuencia, para mí no existiría el texto de Toole. Es más: el título del estadounidense es real para mí porque he podido acceder a él y he gozado al máximo con su lectura; he interiorizado su contenido y he proyectado toda mi concepción estética en sus páginas igual que si hubiese sido una pieza cervantina o una del divino García Márquez. Cualquier análisis que pretenda elaborar acerca del estilo literario de Toole a partir de esta novela jamás podré hacerlo tomando como referencia el original, sino el producto en castellano realizado por los citados Álvarez y Pérez.

Un traductor es otro escritor.⁵⁰ Su actitud ante el texto y su adhesión hacia el universo originario deben ser, por un lado, las propias de un autor y, por el otro, las que corresponden a un “diplomático” —en este caso, cultural y comunicativo [C²]⁵¹— porque es esencial que su sentido estético y creativo esté presente, pero es fundamental que no trastoque la voluntad sobre la que germinó la obra. Por eso, suele haber entre los mejores traductores literarios muchos escritores de renombre que, al mismo tiempo, han sido filólogos excepcionales; pienso ahora en fray Luis de León, Dámaso Alonso, Julio Cortázar, etc.

Una consigna clave: acercar la expresión desconocida, pero no alejar el mensaje; edificar un mensaje sólido, pero no destruir sus pilares. En el fondo, habrá que reconocer que, además de un diplomático, un traductor es un apóstol. De ahí que su misión merezca ser considerada más allá de los simples límites editoriales en los que suele deambular: compartiendo, en ocasiones, el mismo nivel que los maquetadores o diseñadores gráficos.

50. Como de algún modo un actor de doblaje es otro actor. Cuánto le debo también a este gremio de hispanos actuantes sin los cuales no hubiese disfrutado tanto del cine hecho en una lengua distinta a la mía.

Todos los que publicamos libros y somos incapaces de salir de los márgenes de nuestra lengua, aspiramos a que nos traduzcan porque deseamos que se expandan los textos que no poco nos han costado componer; pero, en el caso que me ocupa, siempre he tenido un temor oculto a encontrarme con alguien que declare su interés por verter a otro idioma lo que cuento en la mía. No le puedo negar que lo haga como no soy capaz de evitar mis miedos, que no pasan tanto por que la traslación sea mala,⁵¹ sino porque sea tan buena que, atentos a lo que he expuesto en este texto, sirva para demostrar que mi evidente falta de talento ha quedado a salvo gracias a la excelente labor de reescritura de quien ha hecho la traducción. Con el tiempo, acabaría por no componer para que se lea en mi lengua, sino para que se vierta en otras, puesto que vería en estas producciones la salvación de ese ego escritor que en mi idioma no habré sabido defender.

Y un cínico me diría: «bueno, ¿y qué?».

XXVI. Trabajadores públicos, ciudadanos privado-concertados.⁵² Más sueldo y/o más consideración profesional por el buen trabajo realizado deben ser las unidades de medida de quienes desempeñan una labor por cuenta ajena; y conciencia plena del valor y la importancia que tiene el servicio desarrollan, además, es lo que conviene añadir a los que llevan a cabo su quehacer en los ámbitos que gestionan las instituciones gubernativas (educación, sanidad, cuerpos y fuerzas de seguridad, administración, etc.). Este colectivo, el de los que trabajan por cuenta ajena en un empleo

51. Siempre quedará el original para verificar la gravedad de los desvíos.

52. La primera versión del texto se tituló “Docentes públicos, ciudadanos privados-concertados” y vio la luz en *Teldeactualidad y Noticias de Agüimes* los días 12 y 23 de septiembre de 2020, respectivamente, después de la publicación de *Un docente y otros textos sobre educación* (Mercurio Editorial, 2020). En 2021, preparé una nueva versión con bastantes cambios que apareció en *Canarias Ahora* el día 22 de agosto. Es esta la que ahora ofrezco.

público, es el que tengo ahora mismo presente; y dentro del citado grupo, el que hace su labor en los campos de la educación y la sanidad, pues son los que tienen homólogos en centros de titularidad privada.

Tras la enorme y exitosa tarea que han llevado a cabo los trabajadores públicos de los dos ámbitos señalados en el último año, demostrando la relevancia de su razón de ser y la necesidad de incrementar la mejora y protección de los servicios que ofrecen y realizan, me resulta desconcertante la actitud de quienes, disponiendo de una plaza como funcionarios de carrera, parecen empeñados en dar a entender que la importancia de lo que hacen y, por extensión, del lugar que ocupan es cuestionable.

No entiendo cómo alguien que trabaja para la sanidad o educación públicas de manera estable porque ha superado un arduo procedimiento selectivo, demostrando con ello su alto nivel de cualificación profesional, puede sentirse inclinado por los servicios que ofrecen sus homólogos privados y concertados. Algunas justificaciones puntuales encuentro en el ámbito de la sanidad (segundas opiniones sobre diagnósticos, tratamientos específicos que no se dan en los espacios que financiamos todos por vaya uno a saber qué motivos, confianza en las capacidades de un profesional concreto —hablamos de salud y la fe ayuda—, etc.), pero ninguna hay a mi juicio en los docentes funcionarios de carrera que ejercen su tarea en centros públicos de infantil, primaria y secundaria cuando mandan a sus descendientes a privados o concertados, cuestionando así las virtudes de una educación compuesta por profesionales tan cualificados como ellos.

No entiendo, repito, que con su decisión faciliten el que otros ciudadanos puedan llegar a la aplastante conclusión de que la enseñanza en la que participan activamente como docentes es un desastre. Me pongo en la piel de cualquiera de esos “otros ciudadanos”:

—Si él [*o ella*], que trabaja ahí, lleva a sus hijos a un colegio privado [*o concertado, da igual*]... Más claro, agua.

Porque querrá lo mejor para los suyos, ¿no? Pues eso, que la educación esa no funciona. Digo yo que lo sabrá de buena tinta porque da clases en la pública.

No entiendo, insisto, esta decisión que menoscaba el excelente hacer que se les presupone como profesionales de la docencia al servicio de la enseñanza que todos financiamos. ¿Acaso no creen en las virtudes de la educación en la que intervienen activamente? ¿Es posible que hayan olvidado la diferencia que hay entre ser “usuario” y ser “cliente”? ¿Los que trabajan en la pública, incluidos ellos, lo hacen tan mal como para depositar en la privada-concertada la formación académica de sus hijos durante una muy larga etapa de sus vidas? ¿Qué posibilidades hay de que alguien que desempeña su labor en la enseñanza pública contribuya con su mejora si opta por que sus vástagos no se eduquen en este sistema?

No lo entiendo y, llegado a este punto, reconozco que no lo llevo bien porque advierto en esta actitud una suerte de lastre que impide el que todos rememos en dirección que, a mi juicio, es la adecuada: aquella que nos conduce a proteger, perfeccionar, difundir y consolidar los servicios públicos; los que nos integran, nos cohesionan y velan por ese Estado del bienestar del que disfrutamos y que hemos de cuidar si queremos progresar como sociedad que busca vivir en un mundo mejor.⁵³

XXVII. Un docente. *Reload*...⁵⁴ Se queja el docente universitario del enseñante de bachiller; este, del que en la secundaria obligatoria es su homólogo, quien a su vez lo hace del

53. Nada digo de los docentes (y, por extensión, los sanitarios) interinos porque, al fin y al cabo, trabajan donde les dejan. No veo incoherencia alguna en que desempeñen su labor en la enseñanza pública y escojan centros privados o concertados para la educación de sus hijos.

54. Esta última pieza, en la ubicación original, hacía de epílogo y complementaba al texto principal, “Un docente”, publicado como decimoquinta entrada en *Soltadas Dos*, páginas 463-479.

que está en primaria. El profesor de primaria se fija en el de infantil; y este, no le queda otra, en los padres. Mas ¿adónde han de mirar estos? ¿A sus progenitores? ¿A sus abuelas y abuelos? No. Los padres no tienen donde posar la vista de las inculpaciones. Por eso, el sistema educativo ha de comenzar con ellos; y, por eso, el conjunto acaba convirtiéndose en un contrasentido: los hijos de los padres serán padres; los padres, abuelos. Un organismo estable no puede resetearse constantemente. No puede, no debe...

CONTEXT●TRES	13
AGRADECIMIENTOS.....	37

SOLTADAS TRES

DE LITERATURA

1. El cervantino caso de <i>La viuda</i> de José Saramago [José Saramago, <i>La viuda</i>].....	43
2. Entre Madeleine y Maud, clareando la bruma [Ángeles Alemán Gómez, <i>Maud Bonneaud-Westerdahl...</i>].....	55
3. Cuidando el legado de los vientos [Víctor Álamo de la Rosa, <i>Trabajar en los vientos</i>]	65
4. Dos de tantos: los guirres de Víctor Ramírez [Víctor Ramírez, <i>Guirres sin alas</i>].....	71
5. En la Matilla, donde <i>La hijuela</i> [Marcos Hormiga, <i>La hijuela</i>]	81
6. Dos lecturas sobre Domingo-Luis Hernández [Domingo-Luis Hernández, <i>Veneno en el paraíso y Angostura</i>]	91
7. Otredades y miedos en el insectario de <i>Carcoma</i> [Yurena González Herrera, <i>Carcoma</i>].....	109
8. En el cálido huerto de Landero [Luis Landero, <i>El huerto de Emerson</i>].....	117
9. Coordenadas alternativas para el siglo XX [Antonio Puente, <i>Para un imaginario del siglo XX...</i>].....	129
10. Diarios domésticos del desamor [Rafael-José Díaz, <i>Duérmete, cuerpo mordido</i>].....	139

11. **Ese vivir sediento de Amélie Nothomb**
[Amélie Nothomb, *Sed*]..... 151
12. **Para leer en la gran orilla de Ricardo Blanco**
[José Luis Correa, *Para morir en la orilla*]..... 163
13. **En el jardín de Roco ocurrió...**
[Alexis Ravelo, *Los nombres prestados*]..... 181
| Alexis Ravelo, ante todo, buena gente, 190 |
14. **Antonio Becerra, piedra en esta otra vida**
[Antonio Becerra, *En esa otra vida de la piedra*]..... 203
- Y...
15. **Un gestor administrativo de contenidos**
[*Un docente y otros textos sobre educación*]
I. Teoría *vs.* práctica *vs.* experiencia, 217 | II. Renovación, 218 | III. 17 > inercia > 18, 219 | IV. Sobre lenguaje inclusivo, 220 | V. No a “señorita”, 221 | VI. Cantidad, ¿calidad?, 221 | VII. *Aurea mediocritas*, 222 | VIII. Deontología del juzgador, 223 | IX. Cómo a nuestro parecer cualquier tiempo pasado..., 223 | X. Por válido lo que no hubo, 224 | XI. Segundas oportunidades, 225 | XII. Sobre la repetición de curso, 226 | XIII. Multa por absentismo, 227 | XIV. «El rey está desnudo», 228 | XV. Mayonesa para el pescado, 229 | XVI. Profesionales para la escuela, 230 | XVII. Una incuestionable educación: la infantil, 231 | XVIII. Responsabilidad lingüística compartida, 234 | XIX. Las intermitencias del suspenso, 235 | XX. Huecas huelgas, 236 | XXI. Sobre idiomas: imposición *vs.* elección, 238 | XXII. 6+4 *vs.* 10, 239 | XXIII. Si algo cambia, quizás todo cambie, 241 | XXIV. TIC *cataplaf*, 243 | XXV. Pro traductores, 244 | XXVI. Trabajadores públicos, ciudadanos privado-concertados, 247 | XXVII. Un docente. *Reload*..., 249.
16. **Memorial de la pandemia**
[*Cuestiones Objetivables Vislumbradas Inquietamente Después (del) 19*]
I. No soy un héroe, 252 | II. Improvisación, 253 | III. Excedentes, 254 | IV. *Carpe diem* zoológico, 255 | V. Excesos contraproducentes, 256 | VI. Lírica bélica, 258 | VII. Detrás del bulo, 260 | VIII. Imbéciles por vocación, 261 | IX. Nada que celebrar, 263 | X. ¿Desobediencia, irresponsabilidad, maldad?, 266.
17. **De la tierra** 269
18. **El Hierro inconmensurable**
[Victor Álamo y Alexis W., *El Hierro, la isla al principio*]..... 271
19. **El altermundismo de Francisco Morote**
[Francisco Morote Costa, *En clave altermundista*] 279

20. **Marcelas todas**
[*Pro Marcelas*]
Discurso de Marcela, 297 ● I. Prólogo a este instante, 299 ● APOTEOSIS DE LA SOLEDAD II. En el oropel de nunca jamás, 300 | III. Perdida juventud por la infamia, 301 | IV. Mujer sentada piensa..., 303 ● INCONTINENCIAS DE LA COTIDIANEIDAD V. Sobre lo políticamente correcto, 307 | VI. ¿Irremediable involuntariedad?, 311 | VII. El orden de los factores, 313 | VIII. Monólogos en pena mayor, 315 ● APOTEOSIS DE LA TRISTEZA IX. La caja, 321 | X. Platonismo, 322 | XI. La verdad, 324 | XII. El instante, 325 | XIII. Otra noche estrellada, 326.

21. **Moiras apoteosis**
[*Moiras chacaritas*]
APOTEOSIS DE LA SOLEDAD [EXPEDIENTE CLOTO] I. «Aunque muchas veces no lo siento...», 330 | II. Cóctel Molotov para una guerra posible, 331 | III. Metáforas, 331 | IV. Prioridades, 336 | V. *Memento mori*, 336 | VI. «A veces, cuando uno menos se lo espera...», 338 | VII. Teoría, 339 | VIII. Credo, 340 | IX. «He aquí la soledad del que ve caer sus células...», 340 | X. 18 de junio de 2010, 341 | XI. La circunferencia, 341 | XII. El hipócrita, 345 | XIII. «¿Qué os mueve, panda de zánganos...?», 346 | XIV. Las etapas de la muerte, 346 | XV. Renovaciones perversas, 348 | XVI. Elecciones, 349 | XVII. Desaconsejada consejera..., 349 | XVIII. «Ciudadanos, sé que nada debe ser más penoso...», 350 | XIX. ¿Qué hay de lo nuestro?, 351 | XX. El decreto, 352 | XXI. Miserables, 353 | XXII. Un dilema como cualquiera otro, 355 | XXIII. Cuestión matemática, 356 | XXIV. El organigrama, 356 | XXV. Del rey para abajo, todos “sabios”, 360 | XXVI. Eruditos de Argamasilla, 362 | XXVII. Silogismos democráticos, 363 | XXVIII. Examen, 365 | XXIX. A vueltas con la honradez y la docencia, 366 | XXX. Lectura rima con tortura, 374 | XXXI. La tragedia de la lectura, 381 | XXXII. Mi infracultura, 382 | XXXIII. Punto absoluto, 387 ● APOTEOSIS DE LA TRISTEZA [EXPEDIENTE LAQUESIS] XXXIV. «Durante mucho tiempo, recibí en mi buzón...», 389 | XXXV. Primeras notas, 389 | XXXVI. «No hay historia más trágica...», 393 | XXXVII. Poética, 393 | XXXVIII. El archivo, 395 | XXXIX. El tramo, 397 | XL. «Fue la inocente angustia de los torbellinos...», 400 | XLI. Cayucos, 400 | XLII. Invierno en primavera, 400 | XLIII. Tango de los abrazos imposibles, 401 | XLIV. *Liebestod*, 403 | XLV. Atomatito rufián, 406 ● APOTEOSIS DE LA MUERTE [EXPEDIENTE ÁTROPOS] XLVI. «En el último instante...», 407 | XLVII. Requiebros de la pérfida Sadalonia, 407 | XLVIII. Pronuario de la Ínsula Barataria, 409 | XLIX. «Señor a punto de morir manifiesta...», 414 | L. «Ahora en Macondo está lloviendo...», 414 | LI. Contra Sadalone, 415 | LII. «No he cometido el crimen de existir...», 425 | LIII. A la primera vez que será la última..., 425.

22. **Extra omnes III**
Para un dios, un mensajero, 427 ● WAR ENSEMBLE I. Para derrocar la no humanidad, 430 | II. Desarmar la realidad, 431 | III. *Quid pro quo?*,

434 ● DESCORTESÍAS, INDECENCIAS Y ESTULTICIAS I. Simplemente educación, 436 | II. Lucanores sin Patronios, 438 | III. Hay coños y coños, 440 | IV. Desrazonar, 442 | V. El reverso de una broma escolar, 444 ● AVISOS Y EMERGENCIAS I. No pasa nada, 446 | II. La democracia como límite, 449 | III. Derechización, 452 | IV. Devolver lo impropio, 455 | V. Transfuguismo en indecencia mayor, 459 ● TRONO REPUBLICANO I. Lo que no se ha dicho del doce de octubre, 465 | II. ¿Qué pensará Leonor?, 467 | III. Felípicas: II^a de 2021, 471; y III^a de 2022, 484.

23. **Decálogo sobre el libro impreso**
[*Lecturas civiles*]..... 507

24. **36 años de un instante: C. P. León y Castillo, 1987-2023**
[*Articulaciones*]..... 511

25. **Leccionario de Átropos**
[*Los cuartos y los finales*]

QUIPU 1 I. A una palabra que perdure más allá de la memoria..., 518 | II. A una palabra que perdure —continúo—..., 518 | III. Sucede, como siempre, porque siempre sucede..., 518 | IV. En la aislada isla de cada uno..., 519 | V. Lo que se necesita es dejar constancia por escrito..., 519 | VI. Conviene sortear los dos principales contratiempos de esta necesidad..., 520 ● QUIPU 2 I. También es necesario determinar qué testimonios escritos..., 520 | II. El ejercicio exige cierta disciplina..., 521 | III. Pensemos en un individuo insignificante..., 521 | IV. ¿Quiénes escribirán las epopeyas de los mundanos?, 522 ● QUIPU 3 I. Llegará. En algún momento, todo siempre llega..., 522 | II. Todos los años, en algún momento..., 523 | III. Como ya no hay señal que esperar..., 523 | IV. «¿Cómo será?», se preguntará aquel..., 524 | V. En la ambulancia, *homo habilis*..., 524 | VI. Cuando, como todos los años..., 524 | VII. Un sanitario me preguntará si estoy cómodo..., 525 | VIII. ¿Cuántos kilos de alimento...?, 525 | IX. «¿Mis cenizas?», se me ocurre preguntar..., 526 | X. La memoria es lo que permanece..., 526 | XI. Cuánto queda sin hacer..., 528 | XII. He llegado..., 528 ● QUIPU 4 I. —Señor, ¿en qué puedo ayudarle?, 528 | II. Hasta aquí hemos llegado..., 533 | III. Enero, 30. Para cerrar la circunferencia..., 534 | IV. Sala de despertar..., 536 | V. ¿Cómo será después?, 537 | VI. No sé qué es vivir..., 538 | VII. A la Muerte imagino tomando la palabra..., 538 | VIII. Si el destino y en lo que nos convertiremos..., 539 | IX. «Yo doy sentido a todo...», 540 | X. Dormir no es más que un recordatorio..., 540 ● QUIPU 5 I. Llegará..., 541 | II. Ahora que ya he dejado de mirar..., 542 | III. ¿Cuándo toca morir?, 542 | IV. Ante los azarosos cuándo..., 543 | V. —¿Y queda determinar el quién..., 543 | VI. En la basura, siempre; en la basura, por favor..., 544 | VII. Tú, quien ha leído, asume..., 544 ● EPÍLOGO , 544.

ÍNDICE ONOMÁSTICO DE SOLTADAS UNO, DOS Y TRES 545

DE LITERATURA

1. **El reloj de Clío, un espejo brillante para novelistas** [Emilio González Déniz, *El reloj de Clío*]
2. **Sí, tienes que mirar y leer a Starobinets** [Anna Starobinets, *Tienes que mirar*]
3. **Textos paralelos para dar que pensar** [Víctor Álamo de la Rosa, *Da que pensar*]
4. **¿Quién delató a Domingo López Torres?** [Juan-Manuel García Ramos, *El delator*]
5. **Un tío como espejo para políticos corruptos** [Alexis Ravelo, *Un tío con una bolsa en la cabeza*]
6. **Manual para salvar los libros que se perderán** [Javier Saez García, *Manual de pérdidas*]
7. **Julia Gil, pasión y destrucción en medio del páramo** [Julia Gil, *Tiempo de pasión, tiempo de destrucción*]
8. **Escritores, un imprescindible...** [*The Paris Review*]
9. **¿Malos tiempos para la lírica?** [Osvaldo Guerra Sánchez, *Las siete extinciones*]
10. **Muestras para un diccionario sadalónico** [*Cuestiones Objetivables Vislumbradas Inquietamente Después (del) 19*]
11. **20 quipus literarios y un poema deseperante**
12. **Para una historia teldense de la literatura canaria** [VV.AA., *Letras a Telde, 1351-2001*]

13. **Día de las Letras Canarias, mani-fiesto** [*El tribuno. Revista bimestral de pensamiento*]
14. **Para una despedida de Cervantes** [*Demonios cervantinos / El Quixote sin don Quijote*]
- Y...
15. **De presiones prisioneros los docentes**
16. **Barrios [mundo mejor > mundo feliz] Orquestados** [José Brito López, B.O. *Metodología musical desde lo social*]
17. **Del mar tenebroso al océano afectuoso** [Antonio Becerra Bolaños, ed., *Poesía atlántica*]
18. **La Transición como prólogo y epílogo de un relato inconcluso** [Fernando T. Romero Romero, *La Transición en Agüimes*]
19. **Donde las huellas, los caminos** [Luis López Sosa, *Toponimias y antroponimias de Telde*, t.1]
20. **Perenne San Gregorio**
21. **Samper Padilla. Ante todo, calidad humana**
22. **Extra omnes I** [«Ego teológico»; «*Lecturas civiles*, una introducción»; «Entre redes: antdisturbios vs. antidemócratas»; «Una verdad republicana» y «Carta desesperada a un ángel prisionero»]
23. **Felípica I de 2020**
24. **El camino hacia *Los cuartos*** [*Los cuartos y los finales*]
25. **Más allá de más acá. Del espacio: ordenada (Y)** [*Cuestiones Objetivables Vislumbradas...*]

DE LITERATURA

1. **Lectura de una ternura: los caníbales de...** [Víctor Álamo de la Rosa, *La ternura del canibal*]
2. **El gran evangelio de María Magdalena** [Cristina Fallarás, *El evangelio según María Magdalena*]
3. **Pildain desde una exquisita verdad ficcional** [Juan José Mendoza, *A orillas del Guiniguada*]
4. **Sombra de identidades. El informe Silvana** de Sabas Martín [Sabas Martín, *El informe Silvana*]
5. **Un heredero canario de Le Carré, Forsyth y Grisham** [Christopher Rodríguez Rodríguez, *El lince*]
6. **En Pasividad, el diablo anda disfrazado** [Víctor M. Bello Jiménez, *Operación Ática. Bengoechea, caso 1*]
7. **En la finita infinitud del horizonte** [Diana Fleitas Rodríguez, *Horizonte*]
8. **Antologías: didactismo, deleite, homenaje y gratitud** [*Breve antología escolar de la literatura canaria*]
9. **Los descarriados y las calidades literarias** [Enrique Mateu, Artenara, «Infame esclavitud»]
10. **Algo, no mucho, sobre lectura, literatura y educación**
11. **En el vademécum temporal de Miguel Ángel Sosa** [Miguel Ángel Sosa, *Anatomía del tiempo*]
12. **Librorum prima civitas et sedes** [El hecho: «Pasado, presente y futuro del libro en Telde»; el recuerdo: «Enlibrado para la prima civitas et sedes»]
13. **Sobre la denominación «literatura canaria»** [*Breve antología escolar de la literatura canaria*]
14. **Para una despedida de González de Bobadilla** [«Preliminares a la paratextualidad»; «Entre los desafectos y los afectos»; «Pastorilia» y «Consumatum est, Bernardo»]
- Y...
15. **Un docente** [*Un docente y otros textos sobre educación*]
16. **Penúltimas lecciones escolares de 2020** [*Cuestiones Objetivables Vislumbradas Inquietamente Después (del) 19*]
17. **En el senado de los egos**
18. **Haz y envés de La Transición. Agüimes como referencia** [Fernando T. Romero Romero, *La Transición en Agüimes*], pág. XXX
19. **Una brújula para la justicia y la memoria popular** [Fernando T. Romero Romero, *La dictadura franquista en Agüimes a través de sus documentos (1939-1953)*]
20. **Pérez Casanova, una oportunidad para no olvidar** [Nicolás Guerra Aguiar. *La represión franquista contra Gonzalo Pérez Casanova*]
21. **¿Sobre dichos y modismos? «Pa'una cabra partía, un macho corcovaio»** [Luis Rivero, *Como dice el dicho*]
22. **Extra omnes II** [«Liberación»; «Mentira es y punto»; «Parlamento fallido»; «Patriotas y patriotas» y «Docentes públicos, ciudadanos concertados-privados»]
23. **La ira** [*Cuestiones Objetivables Vislumbradas Inquietamente...*]
24. **Instantes** [*Pro Marcelas*]
25. **Más allá de más acá. Del tiempo: abscisa (X)** [*Cuestiones Objetivables Vislumbradas Inquietamente...*]

«[...] pues no es el vencedor más estimado de aquello en que el vencido es reputado [...]»