

Colegio Oficial de Docentes

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias

Marzo-abril 2026 - Núm. 319



Aprobada por unanimidad la gestión de la Junta de Gobierno en 2025

También aprueba las cuentas de 2025 y los presupuestos para 2026



Apuntes de Historia Abierta

Inteligencia artificial y enseñanza de la Historia

EPINUT un modelo para la ciencia española

Síguenos en





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

Sumario

Director:

Fernando Carratalá Teruel

Subdirectora:

Carla Margalef Soria

Consejo de Redacción:

Amador Sánchez Sánchez

Victoria Hortelano Cañellas

Luis E. Íñigo Fernández

José Miguel Campo Rizo

Antonio Nevot Luna

Eva Teba Fernández

Alfonso Bullón de Mendoza y Gómez
de Valugera

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

*Boletín de Divulgación Científica
y Cultural.*

Editado por el Ilustre Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de la Comunidad
de Madrid.

Colegio Oficial de Docentes.

C/ Fuencarral, 101. 3.º. 28004 Madrid

www.cdlnmadrid.org

info@cdlnmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL

Titulaciones cambiantes, derechos permanentes 1

ENTREVISTA

Luis E. Íñigo, autor de *Cinco protagonistas
de la Segunda República* 3

UNA MAÑANA EN LA UNIVERSIDAD DE MAYORES

La versión del "*carpe diem*" de Luis Alberto de Cuenca 6

Mis mañanas en la Universidad de Mayores 9

Éticas del cuidado y de la consideración 10

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (EDUCACIÓN PRIMARIA)

El valor de los diseños de repetición: adaptación del ritmo
de aprendizaje mediante patrones con tacto en el aula 16

ASESORÍA LITERARIA

Paseando por Andalucía con... *Juanita la Larga*
de Juan Valera (1895)..... 19

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (EDUCACIÓN INFANTIL)

El proceso de toma de decisiones
y el error como oportunidad de aprendizaje 24

APUNTES DE HISTORIA ABIERTA

Inteligencia artificial y enseñanza de la Historia 27

ASESORÍA JURÍDICA Y FISCAL

Píldoras fiscales 41

EPINUT: DOS DÉCADAS BAJO EL SELLO DE LA UCM

EPINUT: un modelo para la ciencia española 42

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (BACHILLERATO)

Tendrás que verlo por ti mismo 47

ADOLESCENCIA Y LUDOPATÍA

La ludopatía en la adolescencia 49

NOTICIAS COLEGIALES 52

COLEGIADOS DE HONOR 56

APRENDER A CUIDARSE 58

BIBLIOTECA 60

A GOLPE DE CLIC 63

DESTACAMOS

El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid
aprueba, por unanimidad, su gestión de 2025
y los presupuestos de 2026 en la Junta General Ordinaria 64

Titulaciones cambiantes, derechos permanentes

Se argumenta por qué en la Educación Infantil y la Educación Primaria tanto el título de Maestro y, además, las antiguas titulaciones de Maestro han sido declaradas en correspondencia con el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), esto es, el nivel de Grado. Y también se argumenta en torno a los derechos de quienes accedieron a la docencia con una licenciatura o una ingeniería y el correspondiente CAP, que poseen la misma legitimidad profesional que quienes, en un momento posterior, lo hicieron mediante los títulos de Grado y el Máster en Formación del Profesorado.

Hay debates que, aun presentándose como novedosos, remiten en realidad a una cuestión muy antigua: cómo garantizar la continuidad de los derechos profesionales cuando cambian los nombres de los títulos, se reorganizan los estudios universitarios o se modifican las vías de acceso al ejercicio docente. En el ámbito educativo, esta cuestión ha acompañado a todo el siglo XX y ha seguido presente en lo que llevamos del XXI.

La historia de nuestro Colegio Profesional es una buena prueba de ello. Nacido en un contexto académico muy distinto del actual, el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias surgió para representar y defender a quienes, desde las titulaciones vigentes hace 126 años, ejercían funciones vinculadas a la enseñanza y a otros ámbitos profesionales. Esa base histórica no ha desaparecido. Lo que ha cambiado, y mucho, son las denominaciones de los estudios, la organización de las ramas del saber y los itinerarios de formación exigidos por la legislación educativa.

Durante décadas, España conoció un sistema universitario articulado en torno a licenciaturas, diplomaturas, **especialidades y secciones procedentes de los grandes troncos de Filosofía y Letras y de Ciencias**. Más tarde, nuevas titulaciones fueron desgajándose de esos troncos comunes. Finalmente, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y el llamado proceso de Bolonia trajo consigo la sustitución de licenciaturas por grados y la implantación de nuevos másteres habilitantes. Nada de ello debe sorprendernos: la transformación de las titulaciones no es una anomalía, sino una constante histórica.

Ahora bien, de esa constatación se deriva una consecuencia decisiva: cuando cambian las titulaciones, no desaparecen por ello los derechos de quienes accedieron legítimamente a una profesión con arreglo a las exigencias vigentes en su momento. El derecho administrativo, la organización universitaria y la propia práctica del Estado han funcionado siempre sobre la base de equivalencias, homologaciones, correspondencias y habilitaciones. Es así como se asegura la continuidad del sistema y la seguridad jurídica de los profesionales.

Esto vale de manera muy especial para el acceso a la función docente. En cada etapa, la Administración ha establecido qué títulos y qué requisitos habilitaban para enseñar. Hubo un tiempo en que la licenciatura, o determinados títulos universitarios equivalentes, junto con la formación pedagógica exigida, abrían de pleno derecho el acceso a la docencia. Durante años, esa formación se acreditó mediante el conocido Certificado de Aptitud Pedagógica, el CAP. No fue una fórmula transitoria sin valor sustantivo, ni una vía de segunda categoría: fue el instrumento legalmente previsto para acreditar la aptitud pedagógica y didáctica exigida para el ejercicio de la profesión docente.



Por eso conviene afirmar con claridad algo que no debería ser objeto de duda: quienes accedieron a la docencia con una licenciatura o una ingeniería y el correspondiente CAP poseen la misma legitimidad profesional que quienes, en un momento posterior, lo hicieron mediante los títulos de Grado y el Máster en Formación del Profesorado. Cambió el diseño de los estudios. Cambió la nomenclatura académica. Cambió el modelo universitario. Pero no cambió lo esencial: en ambos casos hablamos de profesionales habilitados por el ordenamiento jurídico para ejercer la docencia.

Y si esa equiparación rige en el terreno laboral y profesional, debe regir también en el ámbito colegial. Sería contradictorio admitir que una persona ha sido plenamente apta para enseñar en centros educativos, para integrarse en los cuerpos o funciones docentes y para desarrollar una carrera profesional reconocida, y negarle al mismo tiempo el acceso como miembro de pleno derecho a la corporación profesional que históricamente representa ese ámbito.

Nuestro Colegio, además, no es una asociación privada que pueda redefinir arbitrariamente sus criterios de pertenencia. Es una corporación de derecho público. Precisamente por ello, sus reglas deben ajustarse a la realidad jurídica de las profesiones que representa. El derecho a la colegiación debe atender, como siempre ha hecho el ordenamiento, a la continuidad material de las funciones profesionales, a la validez de las titulaciones exigidas en cada época y a las equivalencias establecidas por los poderes públicos.

Defender hoy el derecho a colegiarse de quienes obtuvieron en su día el CAP no es abrir una puerta nueva. Es reconocer una puerta que siempre estuvo ahí. Es recordar que los cambios de planes de estudio no borran trayectorias ni degradan titulaciones válidamente obtenidas. Y es sostener, con rigor histórico y jurídico, que la igualdad entre docentes no depende de la etiqueta formal del título, sino de la habilitación real y efectiva que el Estado les otorgó para ejercer.

Algo semejante ha sucedido, por lo demás, con los maestros diplomados. El ordenamiento jurídico no los ha relegado a una posición inferior frente a quienes hoy ejercen con el título de Grado, sino que ha reconocido la continuidad entre unas y otras titulaciones. La propia legislación educativa admite para la docencia en Educación Infantil y Primaria tanto el título de Maestro como el título de Grado equivalente y, además, las antiguas titulaciones de Maestro fueron declaradas en correspondencia con el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), esto es, el nivel de Grado. Dicho de otro modo: también en este ámbito el sistema jurídico ha confirmado que los cambios en la denominación y en la estructura de los estudios no anulan la validez profesional de las titulaciones anteriores ni menoscaban los derechos de quienes accedieron legítimamente a la profesión con arreglo a la normativa vigente en su momento.

Las titulaciones cambian. Las leyes educativas se reforman. Las universidades reorganizan sus enseñanzas. Pero los derechos profesionales de quienes cumplieron con las exigencias de su tiempo deben permanecer. También, y sin reservas, el derecho a formar parte de pleno derecho de un Colegio Profesional que solo pretende la excelencia profesional.

editorial



ENTREVISTA A

Luis E. Íñigo

autor de *Cinco protagonistas de la Segunda República*

A través de cinco figuras centrales —Manuel Azaña, Niceto Alcalá-Zamora, Indalecio Prieto, José María Gil-Robles y Francisco Largo Caballero—, el autor reconstruye las principales corrientes ideológicas que dieron forma a la República: la izquierda burguesa, la derecha republicana, el socialismo moderado, el catolicismo político y el socialismo revolucionario. No se trata de biografías al uso, sino de retratos intelectuales y políticos que permiten comprender cómo cada uno de estos actores concibió la República, sus límites y su destino.

El libro atiende tanto a las ideas como a los temperamentos, a las convicciones y a las contradicciones personales, mostrando cómo los proyectos republicanos chocaron entre sí y cómo las frustraciones, los miedos y las ambiciones individuales influyeron decisivamente en el curso de los acontecimientos. La Segunda República aparece así no como una entidad homogénea, sino como un campo de tensiones, donde coexistieron visiones excluyentes bajo un mismo nombre. Sin olvidar el convulso mundo en el que le tocó nacer, preso de la crisis económica y con el ascenso del fascismo y el comunismo como enemigos jurados de la democracia y el orbe liberal.

¿Cree usted, señor Íñigo, que corren buenos tiempos para un retorno de la República a nuestro país?

Vaya por delante que yo soy republicano de corazón, pero creo que España nunca ha servido para la República. Para la mayoría de los republicanos españoles, también en nuestros días, la República no es un mero sistema

de gobierno, sino una idea muy emocional a la que se asocia un complejo de valores nítidamente izquierdistas. Por supuesto, una República así nunca podría consolidarse, pues dejaría fuera a un gran número de españoles, si no a la gran mayoría. De hecho, una de las razones del triste destino de nuestra Segunda República fue ese: nunca

fue un régimen construido sobre un consenso estable de la mayoría de las fuerzas políticas, sino el resultado de la constitucionalización del programa de las izquierdas republicanas, nacionalistas y socialistas, que llevaba aparejada la deslegitimación para gobernar de los partidos que no comulgaran con él. Por supuesto, la República cayó víctima de un golpe de Estado, pero este nunca habría triunfado de no ser por la debilidad intrínseca de un régimen construido sobre tales bases.

¿Cree usted entonces que la República era más que un régimen?

Para la coalición de fuerzas políticas mencionadas, sí. Las izquierdas nunca quisieron dar vida a una Constitución que permitiera gobernar a todos, sino solo a ellas mismas. Por eso es tan importante conocer —y ese es el objetivo del libro— las distintas visiones de la República que coexistieron en la España de los años treinta y tener presente que la mayoría de ellas no eran democráticas. La Segunda República fue, mitos aparte, una democracia con muy pocos demócratas en la que la gran mayoría de las fuerzas políticas consideraban legítimo, en mayor o menor grado, el recurso a la fuerza como instrumento político alternativo al sufragio. En eso, nuestro país no era una excepción. La Europa de Entreguerras se caracterizó, usando la célebre expresión de Mosse, por una brutalización de la política y, en ese contexto, el parlamentarismo liberal perdió todo su atractivo para unas masas recién llegadas a la política y golpeadas por las consecuencias de una crisis económica, primero de posguerra y luego del 29, para las que aquel no parecía tener respuesta. En este contexto, resulta difícil comprender cómo iba a conseguir la estabilidad un régimen cuyos principales líderes tenían visiones tan incompatibles de lo que debía ser y se mostraban tan poco proclives al diálogo y la transacción.

¿Por qué estos personajes y no otros?

Porque creo que representan muy bien las principales visiones enfrentadas de la República y por su propia rele-



vancia política. Azaña, sin duda, encarna como nadie la República de la izquierda burguesa, y fueron sus ideas, sobre todo, las que dieron forma al régimen; Alcalá-Zamora representa la República conservadora, pero abierta a las reformas, la que habría nacido si se hubiera buscado el consenso antes que la imposición; Prieto encarna, con ambivalencias y contradicciones, la República de los socialistas moderados, proclives al entendimiento estable con los republicanos y dispuestos a postergar el programa máximo del PSOE; Largo Caballero, por el contrario, representa la perfecta encarnación de la República de los socialistas revolucionarios, deseosos de superarla en pos de la dictadura del proletariado; y Gil-Robles personifica la República de la derecha católica, que veía en ella tan solo una estación de paso hacia un régimen, republicano o no, autoritario, confesional y corporativo.

¿Había, pues, cinco Españas en los años treinta?

No, en los años treinta había muchas Españas, como había muchas Francias o muchas Alemanias. Estos cinco personajes no agotan la enorme diversidad de proyectos políticos que convivían, a duras penas, en la Segunda República. Sobre esto se ha escrito mucho. Julio Aróstegui, por ejemplo, creyó poder identificar tres Españas políticas o, mejor dicho, tres proyectos para España: el reformista, representado por Azaña y el ala prietista del PSOE; el revolucionario, personificado por la izquierda socialista y el anar-

cosindicalismo de CNT y la FAI, y el totalitario parafascista, encarnado en los monárquicos alfonsinos de Renovación Española y la CEDA. En una línea similar, pero un poco más matizada, Enrique Moradiellos identificó, en su conocida obra de 2004 titulada *1936. Los mitos de la Guerra Civil*, tres proyectos políticos principales, que, en esencia, eran

los mismos que se enfrentaban entre sí en la Europa de entreguerras, a los que a menudo nos referimos como las «tres erres» de la política de la época: Reacción, Reforma y Revolución. Pero es posible matizar más. El célebre hispanista norteamericano Stanley G. Payne, por ejemplo, identifica nada menos que doce en su obra *El camino del 18 de julio. La erosión de la democracia en España (diciembre de 1935-julio de 1936)*, publicada por primera vez en 2016. Y, rizando el rizo, Roberto Muñoz Bolaños, un historiador español especialista en historia militar, eleva a dieciséis el número de proyectos políticos existentes en los años treinta en su monografía *Las conspiraciones del 36. Militares y civiles contra el Frente Popular*, publicada en 2019, estableciendo subdivisiones más precisas en el seno de alguna de las corrientes enunciadas. Este autor reconoce, no obstante, que, en vísperas de la Guerra Civil, las opciones se habían reducido hasta quedarse, a grandes rasgos, en las tres que planteaban Aróstegui o Moradiellos: revolución, reacción y reforma.

¿Entonces nunca hubo dos Españas, como se suele decir?

En honor al entrevistador, tengo que decir que el famoso poema de Antonio Machado, contenido en su obra *Campos de Castilla*, que avisa al español que viene al mundo de que una de las dos Españas ha de helarle el corazón solo es verdad a medias. Es cierto que no lo era en política, donde las opciones, como mínimo, eran tres, con mu-

chos matices en su interior, pero sí lo era en lo económico y lo social. Desde ese punto de vista, el peculiar desarrollo económico del XIX y primer tercio del XX en España había producido un país dual que avanzaba hacia el futuro con velocidades muy distintas. Había un país dinámico, denso en ciudades medianas y grandes, con una economía industrial y de servicios, poblado por gentes en su mayoría capaces de leer y escribir y diversas en mentalidades, que venía experimentando en las décadas previas un proceso acelerado de modernización. Pero había también un país tradicional, salpicado de aldeas, pueblos y ciudades pequeñas, que vivía de una agricultura poco productiva y cuyas gentes, muchas de ellas pobres y analfabetas, conservaban aún gran respeto por la Iglesia católica y un fuerte apego a los valores y creencias tradicionales. Los republicanos de izquierda eran hijos del primero y nunca comprendieron bien el segundo. Es más, lo despreciaron, tratándolo con un paternalismo displicente, y cuando la Iglesia levantó contra ellos, mezclando con habilidad la cartera y la cruz, un disciplinado ejército de campesinos conservadores y clases medias católicas no supieron cómo reaccionar.

De los cinco protagonistas que se estudian en el libro, ¿cuál diría usted que fue más culpable del fracaso de la República?

Como suelo decir a menudo, el problema de la Segunda República fue que entre todos la mataron y ella sola se murió. No se trata de repartir culpas ni de atribuir las en exclusiva, sino de explicar



los procesos históricos, muy complejos, que condujeron al colapso del régimen, y entre ellos, es cierto, merece más atención de la que se le ha prestado la relación entre sus principales líderes políticos. De los cinco que presentamos, ninguno de ellos, salvo, quizá, Alcalá-Zamora, destacó por su actitud dialogante, proclive al entendimiento y la transacción. Y tales virtudes, imprescindibles en un político, lo eran más en una coyuntura como aquella, en la que se combinaron las dificultades propias de una gran crisis económica con las enormes esperanzas que la misma proclamación de la República despertó entre las masas populares, con la consiguiente frustración cuando muchas de ellas no fueron satisfechas. Fue Payne el que habló de una trampa del desarrollo, en la que caen los países cuyo nivel de progreso económico es suficiente para generar mayores demandas y expectativas, pero no lo es para satisfacerlas. Esta situación genera siempre un gran potencial revolucionario y solo el diálogo y la reforma, valiente pero no radical, pueden asegurar alguna posibilidad de éxito. Pero lo que sucedió fue lo contrario. La izquierda socialista y anarquista quería ir demasiado lejos y la derecha reaccionaria demasiado despacio; el centro se quedó solo y no pudo persuadir al resto de seguir ese camino.

¿Diría usted que los personajes que se retratan en el libro eran en realidad como se les suele retratar?

¿Azaña era tan soberbio como se nos dice o Alcalá-Zamora tan rencoroso?

La visión que tenemos de ellos es el resultado de lo que dejaron escrito sus contemporáneos, lo que escribieron ellos mismos en sus diarios o memorias y, por supuesto, de sus propios actos. Y sí, algo de verdad hay. El caso que mejor conocemos es el de Azaña, no solo por su protagonismo en el diseño y en la vida del régimen, sino por lo mucho que escribieron sobre él otras figuras relevantes de la época, como su cuñado Cipriano de Rivas, la periodista Josefina Carabias y muchos otros, y, por supuesto, sus rivales y aliados, como Lerroux, Alcalá-Zamora o Martínez Barrio. Ade-



más, Azaña escribió el que pasa por ser el mejor ejemplo de literatura memorial de la época y no debemos olvidar que, de los cinco protagonistas del libro, era el único escritor, con la parcial excepción de Alcalá-Zamora. En realidad, es un personaje apasionante. Leyéndolo a él y leyendo lo que de él dicen los demás, he llegado a imaginarlo, sí, como una persona soberbia, muy pagada de su superioridad intelectual, sobre la que claramente construyó su autoestima. Pero también veo en él al niño solitario y, seguramente, acosado que fue y no puedo menos que sentir profunda simpatía por él. Es obvio que cada uno de nosotros juzgamos muchas veces a las personas por la empatía que nos despiertan, y que esa empatía depende en gran medida del grado de coincidencia entre sus vivencias y las nuestras, de la medida en que nos vemos reflejados en ellos. En mi caso, no puedo evitar verme reflejado en el Azaña niño, gordo, feo y empollón, pero también en Alcalá-Zamora hecho a sí mismo desde la humildad de sus orígenes a base de tesón y estudio. Y no me veo menos en el Largo Caballero criado en una humilde vivienda obrera del centro de Madrid, trabajador respon-

sable y digno, honrado a la vez que reivindicativo, o en el Prieto, también humilde, que leía cada mañana los periódicos que tomaba prestados sacándolos con un alambre de su lugar y volviéndolos luego a dejar donde estaban.

¿Es la primera vez que escribe un libro basado en conferencias previas?

Sí, así es. Como saben nuestros lectores –y si no lo saben, es buen momento para recordárselo– en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid bulle de actividad una magnífica Universidad de Mayores que no solo cuenta con un amplio programa de estudios humanísticos impartido por profesores especialistas, sino con una intensa vida cultural que se despliega en forma de viajes de estudios, asistencia a obras teatrales o clubes de lectura y cine, pero también en frecuentes presentaciones de libros y ciclos de conferencias sobre temas diversos. La excelente acogida que dispensó el público a las cinco conferencias que sirven de base a este libro me animó a publicarlo. Solo espero que sus lectores disfruten tanto con él como lo hicieron los asistentes a las conferencias. ■

REDACCIÓN

LA VERSIÓN DEL *carpe diem* de Luis Alberto de Cuenca

Los alumnos de quinto curso
del programa de Literatura
(Tendencias de la literatura
española desde 1936) participan
en una clase sobre
Luis Alberto de Cuenca.

Hablar de Luis Alberto de Cuenca es hablar de persona de trato exquisito y cordialidad a raudales. Y si nos referimos al escritor, es innegable reconocer su talento literario. Leyendo sus poemas, podemos afirmar que tiene una sólida preparación intelectual cimentada en la cultura clásica; que se percibe su cosmopolitismo (de hecho, domina varias lenguas y ha traducido a grandes escritores clásicos y modernos); que elige cuidadosamente los vocablos de sus poemas para convertirlos en una fuente de sugerencias; que su sentido del humor se suele manifestar con una suave ironía... Y por si todo esto fuera poco, en sus versos podemos encontrar cualquier tema, antiguo o actual, con o sin tradición literaria, que siempre sorprende al lector por su enfoque personal, supeditando la retórica estilística al enfoque comunicativo. Es de suponer que antes o después la RAE abrirá sus puertas a quien desde todas su facetas como escritor y crítico –es, además de poeta, filólogo, helenista, ensayista, columnista, conferenciante, editor literario...– se convierte en un referente indispensable del buen uso de nuestra lengua. Y si aludimos al poeta, basta con leer dos de las recopilaciones poéticas de su obra publicadas por Cátedra en la colección Letras Hispánicas: *Poesía* (1979-1996) –edición de Juan José Lanz–; y *El triunfo de estar vivo*. (Obra poética 1996-2012) –edición de Ricardo Virtanen–; o su voluminosa obra poética publicada en la Colección Visor de Poesía (<https://www.visor-libros.com/collections/all/luis-alberto-de-cuenca>).



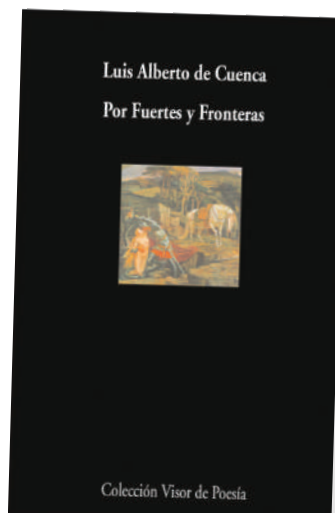
Y vayamos con un poema, cuanto menos singular, en el que Luis Alberto de Cuenca desarrolla una visión un tanto irónica y desenfadada de un tema clásico: el *carpe diem*.

Collige, virgo, rosas

Niña, arranca las rosas, no esperes a mañana.
Córtalas a destajo, desafortadamente,
sin pararte a pensar si son malas o buenas.
Que no quede ni una. Púlete los rosales
que encuentres a tu paso y deja las espinas
para tus compañeras de colegio. Disfruta
de la luz y del oro mientras puedas y rinde
tu belleza a ese dios rechoncho y melancólico
que va por los jardines instilando veneno.
Goza labios y lengua, machácate de gusto
con quien se deje y no permitas que el otoño
te pille con la piel reseca y sin un hombre
(por lo menos) comiéndote las hechuras del alma.
Y que la negra muerte te quite lo bailado.

Luis Alberto de Cuenca: *De Por fuentes y fronteras*, Madrid, Visor, 1996. Colección Visor de poesía, núm. 347.

El título del poema trae a la mente, de inmediato, el recuerdo del poeta latino Ausonio y de su poema “De rosas nascentibus”, un poema en el que invita a cualquier mujer a disfrutar de su belleza aprovechando su juventud. El poema concluye así: “*Collige, virgo, rosas, dum flos novus, et nova pubes, et memor esto ævum sic properare tuum*” [“Coge las rosas, muchacha, mientras está fresca tu juventud, pero no olvides que así se desliza también tu vida”].



El poema de Décimo Magno Ausonio –la parte de mayor interés– podría quedar así, en versión castellana: [...] Nos quejamos, Naturaleza, de que sea efímera

[la belleza de las flores:

Les arrebatas rápidamente las gracias mostradas
[a los ojos.

La edad de las rosas es tan larga como un solo día,
la vejez inminente las agobia, aun jóvenes.

A la que el lucero brillante vio nacer,
a esa la vio anciana al regresar por la tarde.

Mas no importa: aunque inexorablemente deba
[la rosa rápida morir,

ella misma prolonga su vida con los nuevos brotes.

Coge las rosas, muchacha, mientras está fresca
[tu juventud,

pero no olvides que así se desliza también tu vida.

Lo cierto es que el tema del poema de Ausonio ha sido recreado por poetas de todas las épocas, por lo general con seriedad. Recuérdense, en nuestra literatura del Siglo de Oro, por ejemplo, poemas de Garcilaso de la Vega, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo... Incluso el propio Luis de Góngora se acerca también al tema con un enfoque grotesco (“*Que se nos va la pascua, mozas, / que se nos va la pascua*”). Pero, desde luego, Luis Alberto de Cuenca va aún más lejos y, con un lenguaje desenfadado, le aconseja a la mujer que disfrute cuanto pueda, “*desaforadamente*”; y a plasmar esta idea en toda su intensidad –no hay más que reparar en los verbos elegidos– dedica 13 de los 14 versos de que consta el poema: y solo en el último verso aparece la muerte, que se afronta de manera sarcástica: “*Y que la negra muerte te quite lo bailado*” (verso de gran eficacia expresiva, con la repetición de la sílaba “te”, que sugiere una especie de tartamudeo silábico: “*muerte te quite*”). De hecho, la expresión coloquial “que me [te, le, etc.] quiten lo bailado” se emplea para indicar que, sean cualesquiera las contrariedades que hayan surgido o surjan a alguien,

no pueden invalidar el placer o satisfacciones ya obtenidos.

Y hasta métricamente está afortunado el poeta. Porque ha empleado 14 versos, que no constituyen un soneto. El poema lo componen 14 alejandrinos casi todos esticomíticos, con cesura central que los divide en dos perfectos heptasílabos, y carentes de rima (es decir, que se trata de versos blancos). Y es la puntuación ortográfica la que ayuda a establecer una división conceptual en cuatro partes: versos 1-3, 4-9, 10-13, y 14. Y, efectivamente, no se aprecia la menor coincidencia a efectos de timbre en la palabra final de cada verso: algunas de estas palabras tienen en sus sílabas finales combinaciones algo estridentes, poco dadas a facilitar rimas consonantes: /-úta/ (verso 6), /-índe/ (verso 7), /-ólico/ (verso 8), /-óño/ (verso 11), /-ómbre/ (verso 12).

El poema se concibe, estructuralmente, como un apóstrofe lírico en el que el poeta se dirige a una mujer joven (el vocativo “niña” bien pudiera representar a una persona que ha pasado de la niñez). Y todos los verbos fundamentales del poema o bien están en presente de imperativo, o bien en la forma negativa del presente de subjuntivo; y, además, entran en el registro coloquial o desarrollan singulares matices connotativos –en relación, por tanto, con el tono provocador del texto–, aun cuando el tema tratado sea un tópico clásico:

“*arranca*” (verso 1: implica violencia; es decir: desgarra);

“*no esperes* [a mañana]” (verso 1: comienza a actuar ya mismo; es decir: no te aguantes, no te reprimas);

“*córtalas* [a destajo]” (verso 2: pon empeño en separarlas con brusquedad del arbusto en que brotan; es decir: trónchalas);

“*no te pares a pensar*” [sin pararte a pensar] (verso 3; actúa sin meditación, irreflexivamente; es decir: no te detengas por cautela);

“*púlete*” (verso 4: no escatimes; es decir: derrocha en exceso y sin miramiento);

“*deja* [las espinas / para tus compañeras]” (versos 5-6: que otras [tus compañeras] se encarguen de ellas [de las espinas]; es decir: prescinde);

“*disfruta*” (verso 6: deja que tus sentidos y tu ánimo se embelesen; es decir, regóciate);

“*rinde* / [tu belleza a]” (versos 7-8: pon(la) a disposición de; es decir: entréga(se)la) -porque el paso del tiempo es inmisericorde-;

“*goza*” (verso 10: disfruta placenteramente; de decir: saborea);

“*machácate* [de gusto]” (verso 10: sumérgete con tenacidad en el placer; es decir: deléitate);

“*no permitas... que te pille*” (versos 11-12: evita que suceda; es decir, impide).



Todos estos verbos, ya por su propio significado, o bien por el que adquieren en función de los complementos que los acompañan pretenden subrayar que el paso del tiempo hace estragos en el ser humano –y, por seguir con el tópico clásico, en la mujer–, y que, por y tanto, hay que “atrapar el día” (*carpe diem*) y gozar con intensidad el presente, “antes que el tiempo airado / cubre de nieve la hermosa cumbre” (en palabras de Garcilaso de la Vega), y nos convirtamos “en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada” (según el patético verso de Luis de Góngora).

Hay que tener en cuenta, además, que esta proliferación de verbos le otorga al poema un ritmo vertiginoso, como si se pretendiera sugerir que el tiempo pasa velozmente y que toda belleza es efímera; y que, junto a 22 nombres, solo contiene el poema 6 adjetivos (verso 3: “[rosas] malas o buenas”; verso 8: “dios rechoncho y melancólico”; verso 11: “piel reseca”; verso 14: “negra muerte”, adjetivo antepuesto que, más que un *epitheton ornans*, subraya el carácter aciago de la muerte).

Luis Alberto de Cuenca recurre a un lenguaje metafórico que no es, precisamente, embellecedor de la realidad, sino que pretende presentarla en sus aristas más desfavorables. Así, por ejemplo: ese “disfruta / de la luz y del oro” (versos 6-7) –es decir, de la belleza en todo su esplendor– queda neutralizado por la presencia del adverbio “mientras”, que pone límites temporales: “mientras puedas”. Y ¿quién es ese “dios rechoncho y melancólico / que va por los jardines instilando [esparciéndolo gota a gota] veneno”? (versos 8-9). En el poema no se menciona de manera expresa, pero bien podría tratarse de una alegoría del tiempo: el adjetivo “rechoncho” (grueso y de poca altura) quizá vega motivado por el hecho de que devora la belleza; y el adjetivo “melancólico” (que manifiesta tristeza permanente) puede aludir a la finitud que implica muerte segura. Otra metáfora de carácter premonitorio se encuentra en los versos 11-12: “no permitas que el otoño / te pille con la piel reseca”: “el otoño” es el periodo de la vida humana en que esta

declina de la plenitud hacia la vejez; y la “piel reseca” simboliza, precisamente, esa decrepitud del cuerpo. Pero, sin duda, la metáfora de mayor intensidad expresiva es la que conforma los versos 11-13: “[no permitas que el otoño / te pille] sin un hombre / (por lo menos) comiéndote las hechuras del alma”. El poeta desea para la mujer que, “por lo menos un hombre” la haya llenado plenamente en los mejores momentos de su vida, física y espiritualmente; y que, por eso, cuando llegue “la negra muerte”, pueda en cierto modo reírse de ella espetándole “que me quiten lo bailado”.

En definitiva, el poeta ha elaborado una visión del *carpe diem* en la que ha sabido combinar ironía y sensualidad, recomendándole a la mujer –más bien incitándola– que, ante la inexorabilidad de la muerte, disfrute sin remordimientos y “cuanto más pueda, mejor”, con un espíritu vitalista y desenfadado, lo cual se expresa con toda contundencia en dos versos (10-11) que sirven como resumen: “machácate de gusto / con quien se deje”. Y la originalidad de Luis Alberto de Cuenca radica, por una parte, en que no ha centrado su poema en la idea tan manida de que la vida humana es tan efímera como la vida de la rosa –que en breves instantes pasa de su esplendor a su declive–; y, por otra, en ofrecerle a la mujer toda una retahíla de consejos, convertidos en auténticas exhortaciones con carácter imperativo para evitar aquello que sentenciaba Francisco de Quevedo: “Tu edad se pasará mientras lo dudas, / de ayer te habrás de arrepentir mañana, / y tarde, y con dolor, serás discreta”. Nada nuevo bajo el sol, pero con una lente diferente que es la que emplea Luis Alberto de Cuenca. ■

El propio autor recita su poema:

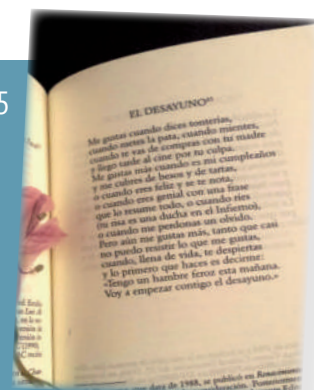
<https://www.youtube.com/watch?v=qWIOh6dbcQQ>

FERNANDO CARRATALÁ TERUEL

Colegiado núm. 41559.

El pasado 6 de septiembre de 2025 publicamos en la revista digital **todo-literatura.es** el artículo titulado “Un poeta que celebra la cotidianidad en “El desayuno”; artículo sobre Luis Alberto de Cuenca en el que se comenta su difundido poema “El desayuno”. Puede accederse a su lectura en el siguiente enlace:

<https://www.todoliteratura.es/noticia/61475/el-rincon-de-la-poesia/luis-alberto-de-cuenca-un-poeta-que-celebra-la-cotidianidad-en-el-desayuno.html>





Mis mañanas en la Universidad de Mayores

Hoy es miércoles, un miércoles de cielo azul madrileño y sol añorado, tras un invierno especialmente duro de frío y tormentas. Tengo clase con los alumnos de 5.º, y hablaré de la arquitectura madrileña de la Segunda República.

Voy al Colegio confiada, como siempre; me esperan mis alumnos que, tras cursar durante cuatro años la asignatura de Historia del Arte, se enfrentan al Arte Contemporáneo. En octubre muchos de ellos comenzaron con ciertas reticencias. *"El Siglo XIX pase, pero los exabruptos y ocurrencias de las Vanguardias me dan cierto vértigo"*. No importa. Tras más de diez promociones como la suya, lo que más me atrae de mi trabajo es descubrir la apertura de mente con la que abordan la tarea de entender, contextualizar, descubrir y disfrutar del cubismo, el movimiento Dadá o el expresionismo abstracto.

Tras la clase anterior y una pausa que da tiempo para gozar con sus compañeros de un cafetito—alguno de ellos con churros—van entrando puntuales en el aula y, viéndolos

disfrutar en compañía a sus sesenta, setenta, e incluso ochenta años, comprendo lo privilegiada que soy. Tras 47 años de docencia en la UCM, sigo haciendo lo que me gusta, sigo aprendiendo de sus preguntas, de sus gestos de extrañeza, de su quedarse quietos en la silla aunque haya tocado el timbre anunciando el final de la clase. Ellos querían más tiempo, yo también. Pero hay que cambiar de tercio. Me sigue una compañera que les hablará de Historia de la España contemporánea. Ella es mucho más joven, termina su tesis doctoral en estos meses y, con el entusiasmo y el empuje propios de su edad, les traslada a la tremenda y heterogénea realidad de nuestro siglo XX.

Es fascinante comprobar cómo, al acercarse el fin de su programa de Humanidades, que comenzó hace 5 años y terminará en unos meses (*"¡Han pasado 5 años ya!"*, dicen) me preguntan si ya estamos trabajando en los cursos monográficos de Arte del programa de Estudios Avanzados 2026-2027, y qué temas vamos a ofrecer.... No cabe duda de que nos inyectan motivación para seguir en la brecha.

Creo que estas son las claves de la Universidad de Mayores del CDL: un alumnado muy motivado que disfruta con el aprendizaje, aporta su experiencia y critica lo que considera debe criticar, y un profesorado especializado que aúna la experiencia de viejos docentes, en algunos casos ya jubilados, y el ímpetu de los jóvenes menos curtidos en las aulas, pero dispuestos a comerse el mundo, que nos obligan a actualizar métodos y herramientas para el conocimiento.

Gracias a todos ellos.

M^a VICTORIA CHICO,
Colegiada núm. 14706.

Éticas del cuidado y de la consideración



adolescentes y adultos ante dilemas morales. De ahí estableció tres niveles sucesivos en el desarrollo moral, divididos cada uno en dos etapas:

Nivel 1: Preconvencional (de los 4 a los 9 años).

Etapas 1: Orientación a la obediencia y el castigo.

Etapas 2: Individualismo e intercambio.

Nivel 2: Convencional (entre los 10 y los 18 años).

Etapas 3: Buenas relaciones interpersonales.

Etapas 4: Mantener el orden social.

Nivel 3: Postconvencional (a partir de los 18 años).

Etapas 5: Contrato social y derechos individuales.

Etapas 6: Principios universales.

1. Introducción

En el párrafo 42 de *Ser y Tiempo* (1927) Heidegger reproduce el *Mito de Cura* de la fábula romana recogida por Cayo Julio Higino (64 a.C.-17) para resaltar que el *Cuidado* (*Sorge*) es a lo que pertenece el *Dasein* (el ser humano) durante toda su vida, porque es el *Cuidado* lo que nos conserva mientras vivimos:

“Cuando Cura cruzaba el río, vio barro arcilloso y, pensativa, lo recogió y comenzó a imaginar. Mientras reflexionaba sobre lo que ya había hecho, intervino Júpiter. Cura le pidió que le diera un espíritu, y lo obtuvo fácilmente. Cuando Cura quiso darle su propio nombre, Júpiter se lo prohibió y exige que se le ponga el suyo. Mientras Cura y Júpiter discutían, la Tierra se levantó al unísono y quiso que su nombre fuera el de aquel a quien le había dado su cuerpo. Tomaron a Saturno como juez, y él juzgó igualmente así: Tú, Júpiter, porque diste el espíritu, en la muerte recibes el espíritu, y tú, Tellus, porque diste el cuerpo, recibes el cuerpo, pues Cura, por haberlo inventado primero, lo conservará mientras viva. Pero ¿cuál es la controversia ahora sobre su nombre que discuten? Que se le llame hombre [*homo*], porque parece haber sido hecho de humus.”

En 1981, el psicólogo estadounidense **Lawrence Kohlberg** publicó *Filosofía del desarrollo moral: los niveles morales y la idea de justicia*, resultado del análisis del razonamiento moral de

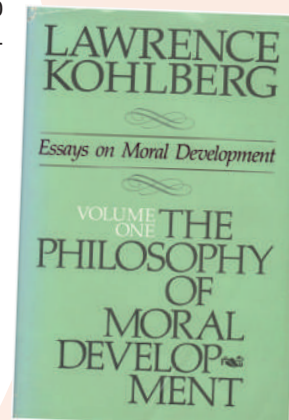
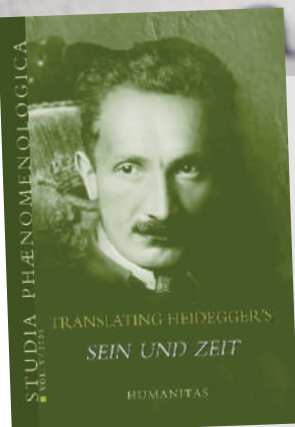
Por distantes y distintos que sean ambos textos, los dos han influido decisivamente, como veremos, en el desarrollo de las éticas del cuidado.

Las éticas del cuidado entienden que los humanos somos seres interdependientes y vulnerables, de manera que la ética no se debería fundamentar en principios universales, abstractos e impersonales, sino en la responsabilidad y el respeto mutuos. Son éticas, pues, *relacionales* e intersubjetivas que entienden que el cuidado es un compromiso ético; que las emociones (la empatía, la solidaridad, la compasión...) no son obstáculos que distorsionen la moralidad, sino un componente esencial.

En lo que sigue, se esbozarán las propuestas de Carol Gilligan (1936), Adela Cortina (1947), Joan Tronto (1952), Victoria Camps (1941), María Puig de la Bellacasa (1972), Corine Pelluchon (1967) y Leonardo Boff (1938) que revelarán cómo las tesis posthumanistas, ecologistas y feministas han influido en los desarrollos más recientes de estas éticas.

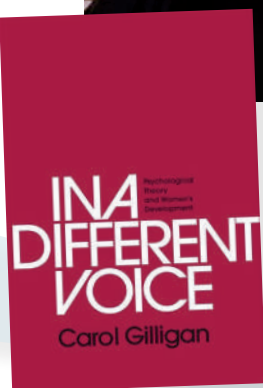
2. Los inicios

Suele admitirse que la filósofa estadounidense feminista **Carol Gilligan** (1936), especialista en ética y psicología, es la iniciadora en los años 80 de las investigaciones sobre la *ética del cuidado*. Profesora de Humanidades y Psicología Aplicada en la





Carol Gilligan.



Universidad de Nueva York, es autora, entre otras obras, de *In a Different Voice* (1982), traducida como *Con otra Voz* y como *Una Voz Diferente*, donde critica las etapas del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y propone su *ética del cuidado*, y *The birth of pleasure* (2002) (El nacimiento del placer).

En su *In a different voice*, defiende que los hombres y las mujeres tienden a ver la moralidad desde posiciones diferentes, de manera que existen dos *voces morales*: la masculina y la femenina.

La voz masculina, lógica e individualista, pone el énfasis en las decisiones morales en proteger los derechos de las personas y garantizar la justicia. La voz femenina, en cambio, para tomar una decisión ética, pone mayor énfasis en proteger las relaciones interpersonales y se centra en la perspectiva del cuidado: en las necesidades del individuo.

Tomando como modelo las etapas del desarrollo moral de Kohlberg (a las que critica por haber trabajado únicamente con niños y adultos varones), realizó su investigación con mujeres y hombres, igualmente, a través de dilemas morales, comparando las diferentes perspectivas.

De sus investigaciones surgió un nuevo modelo de etapas del desarrollo moral:

En la primera etapa, preconvencional, prima el interés propio y la supervivencia, de manera que cuando surge un conflicto entre las necesidades propias y las de los demás, la mujer prioriza sus propias necesidades.

En la segunda etapa, convencional, prima el altruismo y el cuidado de los demás. La mujer comprende las necesidades de los demás y se preocupa por ellos antes que por sí misma, lo que la lleva al autosacrificio.

En la tercera etapa, post-convencional, prima el prestar atención a cómo sus acciones afectan a los demás y a la responsabilidad de sus consecuencias, tanto buenas como malas. Toma las riendas de su vida y demuestra un gran interés por los demás. Comprende que sus propias necesidades son tan importantes como las de los demás.

Es este nivel post-convencional el que está en el origen de una ética universal del cuidado y la preocupación.

Su conclusión es que la integración de las dos voces (la masculina y la femenina), indistintamente expresadas, sería la mejor manera de alcanzar la madurez moral.

Joan Tronto (1952), filósofa, teórica política feminista estadounidense, profesora de Ciencias Políticas en la Universidad de Minnesota, es autora, junto a Berenice Fisher de *Hacia una teoría feminista del cuidado* (1990) y, ya en solitario, de *Límites morales: un argumento político a favor de una ética del cuidado* (1993).

Tronto extendió la ética del cuidado al ámbito político, entendiendo el cuidado como una práctica social y democrática no ligada al género: *pensar políticamente la libertad, la igualdad y la justicia para todos* implica tener en cuenta todos los tipos de cuidado. Se trata de tomar en serio las necesidades de cuidado en la sociedad.

Ella misma escribe: en 1990, Berenice Fisher y yo ofrecimos esta amplia definición del cuidado: *En el nivel más general, sugerimos que el cuidado se considere como una actividad de la especie que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro 'mundo' para que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro yo y nuestro entorno, los cuales intentamos entretener en una compleja red que sostiene la vida.*

Entiende Tronto que el cuidado es un proceso complejo que se desarrolla en cinco fases:

1. Preocuparse por (*Caring about*): advertir que hay necesidades de cuidado no cubiertas.



Joan Tronto.

2. Cuidar de (*Taking care of*): asumir la responsabilidad de satisfacer esas necesidades.
3. Dar cuidados (*Caregiving*): realizar el cuidado.
4. Recibir cuidados (*Care-receiving*): la respuesta de quien se ha cuidado, o de quien pueda evaluar los resultados del cuidado).
5. Cuidar con (*Caring with*): las necesidades y las acciones, para satisfacerlas deben ser coherentes con los estándares democráticos de justicia, igualdad y libertad.

Distingue, además, que hay cinco cualidades éticas del cuidado:

1. Atención (*Attentiveness*): reconocer las necesidades de los demás para satisfacerlas.
2. Responsabilidad (*Responsibility*): reconocer la obligación de actuar en las situaciones de vulnerabilidad.
3. Competencia (*Competence*): atender adecuadamente las necesidades del cuidado.
4. Capacidad de respuesta (*Responsiveness*): de la persona o grupo en condiciones de vulnerabilidad y desigualdad que recibe los cuidados.
5. Solidaridad y pluralidad (*Solidarity, Plurality*): mantener relaciones justas, afectuosas, de confianza y respeto mutuos.

La conclusión es que los seres humanos somos interdependientes, que damos y recibimos cuidados, de manera que el cuidado debería ser un asunto fundamental en la política democrática de una sociedad democrática.

Y no muy lejos de esta forma de entender el cuidado como un asunto político está la propuesta de la filósofa española, catedrática emérita de la Universidad de Barcelona, consejera permanente del Consejo de Estado, **Victoria Camps** (1941) en su *Tiempo de Cuidados* (2021).

Entiende Camps que la pandemia ha evidenciado la fragilidad y la interdependencia

humana, y la necesidad de que la sociedad asuma el compromiso de cuidar al otro como un ejercicio de justicia.

Reconocer la fragilidad tanto propia como ajena y entender el cuidado como un valor cívico, universal y democrático, indispensable para la convivencia deberían ser los fundamentos de una sociedad más humana y ética.

El cuidado debe convertirse en un pilar del bienestar social, porque no es un asunto privado, doméstico o exclusivo de las mujeres: cuidar no es solo tarea de profesionales sanitarios o de la familia, sino un compromiso que concierne a toda la sociedad. Por ello, el objetivo debería ser el de transformar las instituciones y las políticas públicas de manera que el cuidado sea un asunto central.

El individualismo, el consumismo, la inmediatez propios de las sociedades modernas no atienden adecuadamente el cuidado, que inevitablemente requiere atención y presencia. Por ello es necesario pasar de esta sociedad individualista a una *sociedad cuidadora* que entienda el cuidado como una *virtud pública*, fundamental para la democracia, donde las instituciones y las políticas públicas valoren el trabajo de los cuidados (remunerado y no remunerado) y promuevan una cultura en la que se priorice la atención y el acompañamiento.

Se trata, pues, de un nuevo humanismo que ponga la vida y la sostenibilidad del entorno en el centro, por encima del beneficio económico.

El *tiempo de cuidados* implica tres responsabilidades:

- Cuidarse de sí mismo (para poder cuidar adecuadamente).
- Cuidar de los otros (reconociendo la dignidad de cada persona).
- Cuidar del planeta (de la naturaleza no humana, indispensable para el futuro y la salud colectiva).

Próximas a las éticas del cuidado, aunque no incluidas entre ellas, son las propuestas de la también filósofa española, catedrática emérita de la Universidad de Valencia, **Adela Cortina** (1947) en su obra *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI* (2007).

Entiende Cortina, como las éticas del cuidado, que las éticas procedimentalistas, basadas en principios universales abstractos, son insuficientes si no incorporan lo que ella llama *razón cordial*: una ética compasiva, cívica y cosmopolita, que incluya la capacidad humana de conmovirse, la compasión (el *sentir con otro*).

Esta ética compasiva, capaz de conmovirse por el sufrimiento del otro, reconoce su valor y dignidad intrínsecos y lo integra como interlocutor válido y digno de ser respetado.

La fraternidad (la sororidad, la amistad cívica) es el reconocimiento del vínculo que nos obliga éticamente al cuidado del otro, porque nos permite entender que todos somos vulnerables.

El objetivo de esta ética es el de formar ciudadanos comprometidos con los derechos humanos, capaces de *habitar el mundo* de manera justa.



Victoria Camps.



Así, los principios de la Ética Cordial son:

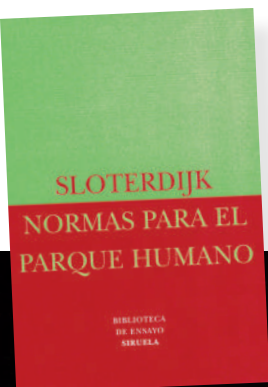
- La compasión.
- La solidaridad.
- El reconocimiento mutuo.
- Una justicia que proteja a los vulnerables.
- La delicadeza, la simpatía y el cuidado en la vida diaria (sobre todo en los profesionales que tratan con personas).

Todo ello con el fin de conseguir un mundo más digno, justo y humano para todas las personas.

3. Nuevas perspectivas.

En 1999 apareció un elemento nuevo que afectará decisivamente no solo a las éticas del cuidado, sino a una buena parte del pensamiento actual. Porque en 1999 se publicó *Normas para el parque humano*, del filósofo alemán **Peter Sloterdijk** (1947), que utilizó el término *posthumanismo* para referirse al nuevo sistema de valores que resultará de los desarrollos y avances tecnocientíficos: los valores del humanismo tradicional que han sido la base del pensamiento occidental durante siglos ya no son válidos.

De entonces a acá, no han sido pocos los autores que, de una u otra forma, han explorado las posibilidades del *posthumanismo*.



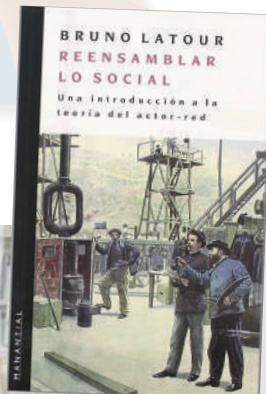
Adela Cortina.

Ese prefijo *post* no es simplemente una nota temporal —*lo que viene después* del humanismo—, sino que añade al menos dos ideas clave: la primera, que se trata de la refutación y superación de la cultura humanista; la segunda, que debe ir más allá del antropocentrismo del humanismo clásico, es decir, que el nuevo sistema de valores debe incluir actores no humanos, sean biológicos o no, sean naturales o artificiales porque todos los actores se co-determinan.

El *posthumanismo*, pues, rechaza las dicotomías implícitas en el humanismo clásico —humano/no humano; vivo/no vivo; natural/artificial; biológico/mecánico.

En 2005 el filósofo, sociólogo y antropólogo francés **Bruno Latour** (1947-2002) publicó *Reensamblar lo social: Una introducción a la Teoría del Actor-Red*, en que propone una nueva y distinta metodología para estudiar fenómenos complejos en nuestro tiempo.

Mientras que la sociología tradicional asume que existen grupos que son causa de los comportamientos (la sociedad, las naciones, las clases sociales, las instituciones, el capitalismo, etc.), Latour entiende que no existen grupos fijos, sino *formaciones de grupo* que existen mientras son mantenidos y nombrados por los *actores*, que siempre son parte de una red que incluye agentes no humanos: un actor es cualquier cosa que modifique un estado de cosas, de manera que hay *actantes híbridos* (la unión de un humano y una pistola transforma a ambos, por ejemplo, o un conductor, el vehículo y el semáforo en rojo).



Bruno Latour.

Los objetos no son intermediarios pasivos; son performativos: permiten o prohíben, facilitan o bloquean, etc. de manera que la sociología debería ser una *cartografía* de redes, un *reensamblaje* de los rastros dejados por los actores, los mediadores (humanos y no humanos) y las asociaciones (técnicas, humanas y materiales) que lo sostienen y que lo requieren.

Peter Sloterdijk.

Ambas aportaciones *posthumanistas* (además de la teoría feminista y el ecologismo) han influido decisivamente en las nuevas propuestas de las éticas del cuidado y de la ética de la consideración que pretenden llevar el cuidado, como veremos, más allá de los humanos.

María Puig de la Bellacasa.

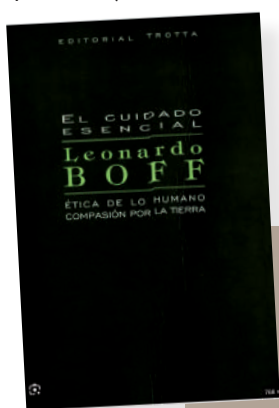


María Puig de la Bellacasa, (1972), filósofa española, profesora e investigadora en la *Cardiff University*, la *University of Leicester*, la *University of Warwick* y, actualmente, en la *University of California, Santa Cruz* es autora de *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds* (*Asuntos del cuidado: ética especulativa en mundos más que humanos*). Sus investigaciones surgen de la intersección de los estudios sobre ciencia y tecnología, la teoría feminista, las humanidades medioambientales, el materialismo y el pensamiento posthumanista (no antropocéntrico).

En *Matters of care* investiga qué significa cuidar en un mundo interdependiente en el que están involucrados humanos y no humanos sin poner al humano como punto de partida.

De ahí deriva la expresión *Thinking with Care* (*pensar con cuidado*), entendido como un proceso posible para redefinir la forma en que los objetos de conocimiento llegan a *importar*: reconocer que el conocimiento es siempre relacional, que ocurre siempre *con otros* (humanos y no humanos). Así, *pensar con cuidado* implica responsabilidad, sensibilidad y compromiso para con los agentes vulnerables: los excluidos, los dañados habitualmente invisibilizados.

El cuidado no es solo una preocupación intelectual, un asunto que simplemente nos concierne, sino una práctica política y ética que trasciende lo humano e incluye mundos ecológicos y tecnocientíficos, necesaria para sostener la vida en un mundo dañado.



Reconocer la fragilidad de las relaciones socio-ecológicas debería llevarnos a imaginar una nueva ética especulativa y ecológica que *piense con cuidado* el cultivo del suelo, la agricultura orgánica o el mantenimiento del mundo material.

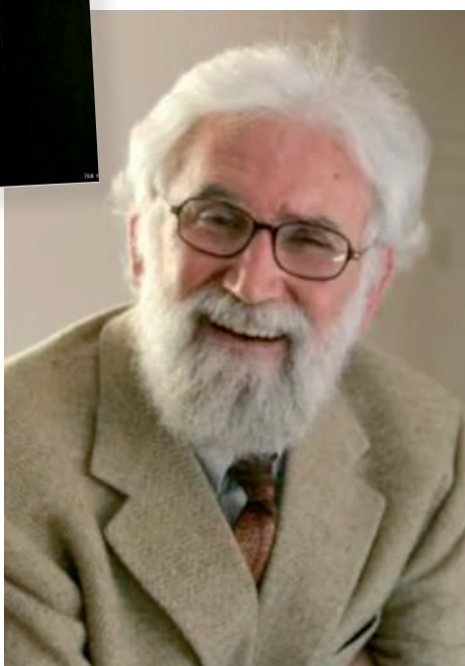
Entiende Puig de la Bellacasa que el término *care* comparte su raíz con *cura* y *cariño*, de manera que es posible pensar sobre formas cuidadosas de conocer, de disenter y de hablar, y construir una noción más compleja del cuidado que reconozca a humanos y no humanos como agentes cuidados y cuidadores, atentos y atendidos. El mundo, así entendido, se muestra como un entramado de relaciones interdependientes ajenas a las dicotomías público/privado o individual/colectivo.

El cuidado aparece como una red o *ensamblaje* de compromisos colectivos, no siempre intencional, no siempre humano, no siempre ileso, no siempre simétrico, pero *con-sentido* y responsable que transforma al que cuida y al que es cuidado. Pero las relaciones no siempre son simétricas: el cuidado que doy no me garantiza que vaya a ser cuidado si lo necesito.

La conclusión es que necesitamos repensar formas de cuidar y de ser cuidado en las que se tengan en cuenta las diferencias y las asimetrías que se producen en el ensamblado socio-técnico del mundo; un conocimiento ético-político cuidadoso con la complejidad interdependiente en la que nos movemos para existir.

Caso particular es el de **Leonardo Boff** (1938) exsacerdote franciscano, filósofo, escritor, profesor y ecologista brasileño, uno de los fundadores de la *teología de la liberación* y de la *Ecoteología de la liberación* (una nueva forma de habitar la *Casa Común*). Es autor de más de 60 libros en las áreas de teología, espiritualidad, filosofía, antropología y mística. Para lo que nos ocupa es relevante *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. (2002), que comparte algunas de las tesis básicas (vulnerabilidad, compasión, ecologismo y algún matiz *posthumanista*) de las éticas del cuidado, aunque desde una perspectiva propia.

Basándose en el mito de Cura (que ya utilizó Heidegger), entiende que el ser humano no existe antes del cuidado; que el cuidado es la esencia misma del ser humano, lo que nos constituye, nuestro soporte biológico y espiritual: el cuidado es una pre-condición, puesto que ya antes de que el hombre actúe, está bajo el cuidado.



El cuidado –escribe Boff– *debe ser la nueva ética de lo humano porque es la única fuerza capaz de frenar la pulsión de muerte de nuestra civilización tecnocrática*, en la que predomina la razón instrumental, que ve la naturaleza y a los seres humanos como objetos de explotación. Una civilización tecnocrática que produce *descuido*.

Hay *descuido* –dice– cuando solo importa lo que produce

Leonardo Boff.

ganancias; cuando se ve el planeta como objeto de explotación inagotable produciendo la crisis ecológica actual; cuando el sufrimiento ajeno y el deterioro ambiental producen indiferencia.

Por ello, es necesario fomentar el cuidado en diferentes ámbitos:

- El cuidado de uno mismo, que es el mantenimiento de la propia salud física, mental y espiritual para poder servir a otros.
- El cuidado del otro, el reconocimiento del prójimo como un igual a través de una ética de la hospitalidad y la alteridad.
- El cuidado de la sociedad, buscando el bien común y la justicia social.

Además de la fraternidad, la cooperación, la empatía, el afecto, etc., el cuidado, sobre todo, se manifiesta a través de dos sentimientos fundamentales:

- La Compasión, que es la capacidad de sufrir con el otro y comprometerse a eliminar el sufrimiento.
- La Ternura, la economía del cariño, que es lo que humaniza nuestras relaciones.

Y de ahí la conclusión de Boff: *cuidar es amar, proteger, preservar y preservar la vida*.

También tiene un enfoque propio, cercano a las éticas del cuidado, **Corine Pelluchon** (1967) filósofa francesa, escritora y profesora de filosofía en la Universidad de Paris-Est-Marne-la-Vallée, tras trabajar con pacientes de alzhéimer, de demencia y de enfermedades degenerativas del sistema nervioso, comprendió que, en muchos casos, no podían hablar ni defenderse por sí mismos, y que esa situación es similar a lo que les ocurre a los animales a los que maltratamos sin que ellos puedan hacer nada para defenderse.

Esa experiencia de la vulnerabilidad está a la base de su *Ética de la consideración* (2018), que va más allá de la ética del cuidado tradicional: la *consideración* es la virtud que reconoce la interdependencia y el respeto a la alteridad, y está vinculada con la justicia social, el feminismo, el animalismo y la protección del medio ambiente.

Entiende Pelluchon que todos los existentes comparten la existencia con todos los demás seres que existen, de manera que el humano se debería valorar por lo que tiene en común con los demás seres, no por lo que le distingue: la existencia tiene que ser el fundamento de la dignidad y el principal valor sobre el que construir nuestra moral porque todos los seres tienen dignidad, todos forman –formamos– un mundo común y todos están interrelacionados.

Somos seres vulnerables, finitos, que durante un tiempo ocupamos un espacio en la tierra; que necesitamos a otros para seguir viviendo; que dependemos tanto de la naturaleza animada como inanimada; que buena parte de lo que nos ocurre no depende de nuestra voluntad.

Esa experiencia de la vulnerabilidad y del sufrimiento nos hace comprender y sentir que todos los vivientes somos vulnerables. Y la mirada del sujeto que se siente vulnerable y se dirige hacia otro ser vulnerable es la condición de una relación que nos impulsa a preocuparnos por él.



Corine Pelluchon.



Para la *ética de la consideración*, los seres humanos no somos individuos separados de los otros humanos, ni del resto de seres vivos, ni del entorno. Somos seres *con-los-otros* y *con-el-mundo*: nuestra existencia está ligada al mundo que ya existía antes que nosotros y que seguirá existiendo tras nuestra muerte. Por ello, nuestra identidad se ha construido en relación con los demás seres del universo.

La preocupación por preservar el mundo común debe tener en cuenta que nuestro mundo altamente tecnológico es diferente al de otras épocas históricas: los modelos de vida actuales destruyen los ecosistemas, contribuyen a la desaparición de determinadas especies, contaminan el aire que respiramos y afectan profunda y negativamente a la biosfera. Por ello es imprescindible que el objetivo fundamental de la ética sea preservar el mundo, teniendo en cuenta a las generaciones futuras que deben ser objeto de *consideración* moral.

Esta forma de entender que las otras formas de vida y la naturaleza misma son parte de nosotros mismos implica una manera nueva de habitar la tierra: una *ecosofía*.

La razón, que es la característica más poderosa que nos distingue de los demás seres, solo cumple su auténtica función si se pone al servicio de la preservación del mundo común. Utilizarla para diferenciarnos y para intentar dominar nos impide realizarlos como humanos, porque la responsabilidad hacia los demás trasciende los límites de la razón pura.

Pelluchon propone una *espiritualidad de la inmanencia*, una espiritualidad que va más allá del humanismo y el teísmo clásicos. Por ello, distingue entre trans-ascendencia y transdescendencia:

- La *transcendencia* implica una elevación a entidades sobrenaturales, una contemplación desde una profunda perspectiva interior, y reconoce la propia vulnerabilidad y mortalidad.
- La *transdescendencia* implica descenso, reconocimiento de la vulnerabilidad y la finitud que nos conecta con los demás seres vulnerables.

La ética de la consideración, en fin, promueve una forma de vida no depredadora a través de la empatía, la responsabilidad y el cuidado. ■

JESÚS PICHEL
Colegiado núm. 24306.



El valor de los diseños de repetición: adaptación del ritmo del aprendizaje mediante patrones con tacto en el aula

En este artículo exploramos cómo el uso de diseños de repetición y materiales que se pueden tocar (manipulativos) no son solo juegos de niños, sino herramientas fundamentales para estructurar el pensamiento lógico y facilitar la transición de lo concreto a lo abstracto en nuestra mente.

¿Alguna vez te has fijado en cómo se repiten las baldosas del suelo, los dibujos de un papel de regalo o las cuentas de un collar? Esos son los patrones (o diseños de repetición) y son mucho más que una simple decoración: son la base del orden, la lógica y, sorprendentemente, ¡de muchísimas cosas que aprendemos en el colegio!

La superconexión de los patrones

Tener actividades con patrones en el aula es una herramienta increíble para nuestro cerebro. Al construir, identificar y extender secuencias (como "rojo, azul, rojo, azul..."), estamos entrenando habilidades clave que luego nos serán necesarias tanto en matemáticas como en lenguaje:

El desarrollo del pensamiento lógico nos va a ayudar a predecir qué viene después, a encontrar reglas y a entender el or-

den. Es el primer paso hacia habilidades complejas, como las que usamos en matemáticas (álgebra, secuencias numéricas) y hasta en ciencias (ritmos, ciclos).

Un refuerzo en la capacidad de concentración: requiere mucha atención al detalle, atención sostenida, para no equivocarse en la secuencia que se repite.

La arquitectura del pensamiento: diseños que ordenan el mundo

Como maestros/as, cuando introducimos diseños de repetición en el aula, no estamos simplemente enseñando estética; estamos ofreciendo al alumno la "gramática" fundamental de las matemáticas y la ciencia. Desde nuestra perspectiva docente, el patrón es la herramienta con la que ayudamos al niño a realizar un acto asombroso: encontrar orden en el caos.

El aula como espacio de seguridad. Al plantear actividades donde el alumno aprende a reconocer "qué viene después", le estamos regalando una estructura mental. Esta capacidad de predicción reduce la ansiedad ante lo desconocido y genera la base de seguridad necesaria para abordar, más adelante, conceptos complejos como el álgebra o los ciclos biológicos.

En ocasiones tendremos alumnos con necesidades o dificultades del aprendizaje que les bien muy bien conocer un ambiente predecible y estructurado. Y... aquí me paro a reflexionar:

¿por qué no usar estas ayudas o herramientas para todos, y no solo para las adaptaciones a esos alumnos en concreto? Si les viene bien a todos, ampliemos horizontes nosotros como docentes y ellos, los alumnos, verán si tienen que captar estas ayudas o no les son necesarias.

No es solo lógica; es dotar al alumno de un entorno predecible y comprensible.

Construyendo el “puente” del conocimiento. Los patrones actúan como el andamiaje cognitivo que diseñamos para nuestros estudiantes. Facilitan que el alumno tienda sus propios puentes lógicos entre lo que ya domina y los nuevos desafíos. Como facilitadores, observamos que esta conexión no solo refuerza la memoria a largo plazo, sino que permite al niño sentir que el conocimiento es algo fluido, coherente y, sobre todo, alcanzable.

La mano que piensa: más allá de la observación

Se trata de un enfoque más científico, hacia la inteligencia sensorial. El cerebro procesa mejor cuando hay más sentidos involucrados.

El aprendizaje profundo nace de la interacción, no solo de la recepción. Al pasar de lo bidimensional a lo tangible, activamos la propiocepción: la capacidad del cerebro de entender el espacio, el peso y la resistencia. No es solo “ver” un patrón, es “sentirlo”. Esta riqueza sensorial crea una huella de memoria mucho más fuerte que cualquier imagen estática, porque el cerebro no solo almacena un dato, sino una experiencia física completa.

El ritmo de los patrones: la música de la lógica

Los patrones son ritmos visuales. Al igual que una canción tiene un compás que podemos predecir, un patrón matemático nos da seguridad.

Integrar este “ritmo” ayuda a que el cerebro se sienta cómodo con la complejidad. Si un niño entiende el ritmo de una serie de colores, mañana entenderá el ritmo de una tabla de multiplicar o el ciclo de las estaciones. Es la estructura que sostiene el pensamiento crítico.

El cerebro en las manos: el valor de lo manipulativo

A menudo pensamos que aprender es un proceso puramente visual o auditivo, pero la neurociencia nos dice lo contrario: aprendemos mejor cuando nuestras manos están involucradas. El material manipulativo (bloques, regletas, figuras geométricas) transforma una idea invisible en algo que podemos pesar, girar y sentir.

Para pasar de lo concreto a lo abstracto, necesitamos algunos pasos previos: No es lo mismo ver el número “4” que sentir cuatro cubos en la mano. Esta experiencia táctil es vital para que el cerebro “entienda” antes de “memorizar”.

De la misma forma, para aprender de los errores existen estaciones de obligada parada, como son el ensayo y error sin miedo: lo manipulativo permite la experimentación constante. Si un patrón no encaja, lo movemos y volvemos a intentar. Esto fomenta una actitud positiva ante los errores, que se ven como parte natural del proceso de descubrimiento.

Al integrar el ritmo de los patrones y la realidad de los materiales que podemos tocar, estamos permitiendo que cada estudiante sea el arquitecto de su propio conocimiento. Al final del día, comprender el mundo es aprender a leer sus patrones y tener la confianza necesaria para transformarlos con nuestras propias manos.

Poniendo en práctica total el rol del alumno/a como “arquitecto” (fomentando la autonomía).

Esta es la parte más bonita. Si yo te doy un patrón hecho, eres un observador. Pero si te doy las piezas para que tú lo construyas, eres el autor. El maestro guía y ayuda al principio de proceso para ir progresivamente alejándose, pues tú decides el orden, tú pruebas si funciona y tú lo corriges si falla.

El vínculo a través del objeto: más allá de la lógica

En el aula, el material manipulativo no solo sirve para contar; es un lenguaje entre el maestro y el alumno. Aquí entra en juego el valor psicoeducativo de lo que construimos:

- ▶ **La Torre que se cae.** Para un docente, una torre que se desploma no es un fracaso del patrón, sino una oportunidad sistémica. Ese “caos” permite al alumno gestionar la frustración y entender que la realidad es dinámica.
- ▶ **Construir Juntos.** Cuando el maestro y el alumno colocan piezas alternas para seguir una secuencia, se crea un sistema de colaboración. La pieza que “te regalo” para que tú completes el patrón es un acto de confianza pedagógica.
- ▶ **El derecho a la destrucción.** Desde la psicología sistémica, permitir que el alumno destruya lo construido (esa torre que le “regalamos”) es reconocer su autonomía y su necesidad de explorar los límites. Destruir para volver a crear es una forma de procesar el cambio y reafirmar que el conocimiento es algo vivo, que se transforma y que el alumno tiene el poder de decidir sobre su propia obra.

Construyes significado: no estás aprendiendo “la lección del profesor”; estás construyendo tu propio entendimiento del orden y la lógica. Eso crea una conexión emocional con el conocimiento que un libro nunca podrá dar.





Leer el mundo para transformarlo

Todo esto tiene aplicaciones en el día a día, lo que lo hace un aprendizaje funcional por naturaleza. Podríamos así leer patrones en la realidad: El mundo está lleno de secuencias (en la naturaleza, en la música, en la economía, en el comportamiento humano). Saber "leerlas" nos hace personas más sabias y analíticas.

Otra habilidad fundamental es poder tener la confianza para transformar, para cambiar, para modificar lo ya conocido. Al haber manipulado materiales en clase, el alumno/a siente que tiene un conocimiento previo, una experiencia vivida, y con ella también tiene el poder de cambiar las cosas. No solo acepta lo que ve; sabe que, con sus manos y su mente, puede proponer nuevas formas, nuevos enfoques, nuevas perspectivas, nuevos diseños para enfrentar los problemas y nuevas habilidades para preparar otras soluciones también.

La tridimensionalidad del material manipulativo ofrece algo que la teoría no puede: la libertad de experimentar. Tocar, girar y encajar piezas permite que el aprendizaje sea un diálogo constante entre la mano y la mente. En este escenario, el conocimiento no se "recibe", se conquista a través de la acción directa y el descubrimiento personal.

Tras todo este artículo, solo se esconde una fuerza, la potencia de la acción docente. Al introducir materiales, tus materiales o las adaptaciones de otros materiales que tengas para este fin ahora, que se pueden tocar, estamos diseñando un entorno de aprendizaje tridimensional. Cuando permitimos que el alumno mueva, pese y sienta los objetos, su cerebro recibe información táctil y posicional que ninguna imagen puede replicar. Como docentes, observamos que esto transforma el dato memorizado en una experiencia vivida: el niño ya no solo "sabe" qué es un patrón, sino que ha experimentado su lógica con sus propias manos.

Para saber más (recursos y enlaces)

Si te has quedado con ganas de explorar más sobre este tema, te recomiendo:

Estudios de Neurociencia y Aprendizaje:

- **Superior PatternProcessing (SPP):** Un estudio en Frontiers in Neuroscience que analiza cómo el cerebro humano está biológicamente diseñado para la "superdetección" de patrones como base de la inteligencia.
- **Neurociencias y Enseñanza de la Matemática:** El investigador y maestro José Antonio Fernández Bravo detalla cómo las terminaciones nerviosas de las yemas de los dedos estimulan áreas cerebrales que facilitan la comprensión lógica.
- **Plasticidad y Secuencias:** Investigaciones de la Universidad de Plymouth sobre cómo las redes neuronales en el hipocampo y la corteza prefrontal se reorganizan al identificar estructuras visuales repetitivas. ■

Actividades prácticas para el aula:

- **KAMP (Kit de Aprendizaje Manipulativo):** Guía de actividades con bloques lógicos y polícubos para construir series y descubrir números de forma táctil.
- **Pattern Blocks & Tessellations:** Recursos para crear teselaciones (patrones que cubren superficies sin dejar huecos), uniendo geometría y arte manipulativo.
- **Regletas de Cuisenaire:** Actividades clásicas para visualizar patrones numéricos y descomposiciones de forma física.
- **NRICH (University of Cambridge):** Plataforma líder en retos de pensamiento matemático basado en patrones visuales.

PILAR CEBALLOS MACÍAS

Maestra de Educación Primaria, especialista en Audición y Lenguaje. Maestra en Pedagogía Terapéutica.

PASEANDO POR ANDALUCÍA CON...



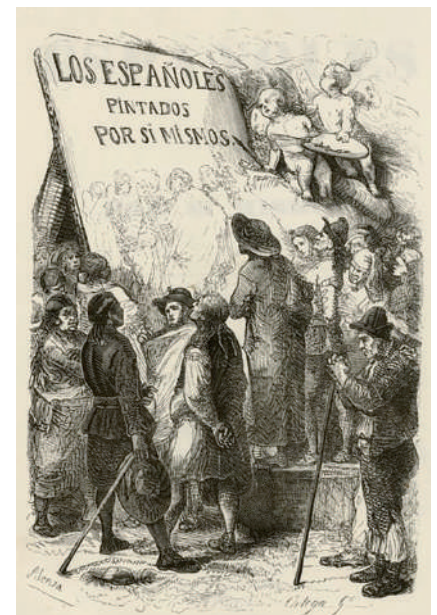
Juanita la Larga de Juan Valera (1895)

Veinte años después de *Pepita Jiménez* (1874), quizá su novela más conocida, Juan Valera entorna de nuevo la mirada hacia Andalucía con *Juanita la Larga*. Pero la vuelta a los pueblos natales de Cabra y Doña Mencía, no despierta en la mente o el corazón del novelista, ya setentón, nostalgia alguna; por el contrario, parece que va buscando en su tierra natal energía, dinamismo, alegría de vivir y nuevas razones para escribir. Por lo tanto, las evocaciones o descripciones de la tierra andaluza no son meras imágenes, por pintorescas que puedan aparecer, sino, más allá de un tema tan sencillo como atrevido –un cincuentón se enamora de una joven muchacha– otras tantas expresiones de una filosofía moral o cosmovisión, basada en convicciones fundamentalmente optimistas. Es más: reanuda una reflexión sobre la novela en una carta dedicatoria a su amigo, el Marqués de la Vega de Armijo, en la que resume su “arte de escribir novelas” para retomar el título de unos “apuntes” publicados en 1887.



enseña nada y que “en la novela no hay tesis,” como si quisiera tomar una distancia crítica con novelas naturalistas a lo Zola, por ejemplo. Y concluye con una comparación significativa: “Mi libro puede considerarse como espejo o reproducción fotográfica de hombres y cosas de la provincia en que yo he nacido.”

Hemos de leer esta precisión, entre técnica y estética, como una justificación del costumbrismo que va a desarrollar Valera: ya no se trata de grabados, de estampas o de pinturas como las de la famosa recopilación “*Los españoles pintados por sí mismos*” (1848), sino de documentos de la vida real de que se vale un novelista que se asemeja a veces al historiador o al cronista.



Un pequeño manifiesto literario

Cuando declara Valera de entrada que no sabe “si este libro es novela o no”, no hace gala de una falsa humildad o de cualquier coquetería intelectual. Ha volcado en un enredo amoroso con desenlace feliz, “recuerdos de [su] primera mocedad y aun de [su] niñez en tal o cual lugar de la provincia de Córdoba”, convencido de que “los usos y costum-

bres [palabras claves] de mi relato han podido suceder naturalmente y tal vez han sucedido, siendo yo más historiador fiel y veraz que novelista rico de imaginación y de inventiva”.

Ha redactado, pues, a su modo una novela que es también como los anales de un pueblo andaluz, con una sola pretensión: divertirse (“yo me he divertido mucho escribiéndola”) y divertir a sus posibles lectores. Insiste en que no

Lo que llamamos documentos es primero una serie de personajes y tipos sociales, su vida cotidiana en medio de la cual surge lo inesperado –el amor–. Después cabe señalar “los usos y costumbres”, ya mencionados, las fiestas en un pueblo llamado de modo simbólico Villalegre (recordaremos de paso Villalbermeja y Villafría en *Doña Luz*, publicada en 1879) que la escritura poética del novelista transforma en un espacio de encanto.

Personajes y tipos

Empezamos el registro de esta pintoresca galería, respetando el orden del novelista, por el cacique local, don Andrés Rubio, que “si hubiera vivido en Roma en los primeros siglos de la Era Cristiana, hubiera sido un Marco Aurelio o un Trajano”. Pasa por alto el novelista cualquier crítica sobre un sistema político, censurado ya en *Don Gonzalo González de la Gonzalera*, de José de Pereda, así como en *Doña Perfecta*, de Pérez Galdós. Viene después su “ministro”, don Francisco López, don Paco, secretario del Ayuntamiento; ha cumplido ya cincuenta y tres años, pero “estaba tan bien conservado que parecía mucho más joven”. Va a ser el protagonista masculino de la novela. Viudo, tiene una hija de veintiocho años, doña Inés, “modelo de profunda fe religiosa y de distinción aristocrática”, casada con “el más ilustre caballero del puebl”, el mayorazgo don Álvaro Roldán –topamos con el primer tipo social– con quien ha tenido “la friolera de siete robustos y florecientes vástagos”. Otro tipo social, el cura párroco, el Padre Anselmo, “excelente predicador, clamaba mucho contra la falta de religión y contra la impiedad”.



Faltan otros dos “personajes principales”, como lo subraya el novelista, a comienzos del capítulo 3.º: “la famosísima Juana la Larga” y su hija, Juanita la Larga, “la principal heroína de nuestra historia”, que tienen respectivamente cuarenta y diecisiete años. Juana se enamoró, cuando joven, de un oficial de caballería que después muere, herido por “una bala carlista”. Se ha quedado, pues, “semiviuda” y Juanita es fruto de “un juvenil tropiezo”. La gente del pueblo quiere y estima a Juana por sus “habilidades y excelencias”, y Juanita es “la moza más alta y más esbelta que había en el lugar”. Solo se le conoce “una inclinación desde la niñez” por un tal Antoñuelo, “mocetón gentil y robusto, muy simpático, aunque de cortos alcances”.

Vendrán más tarde (capítulo XIX) otros tipos, los de la tertulia que se celebra en “la Casilla”, o sea, “el Casino y el Ateneo primitivos y castizos”, que comentan los pocos acontecimientos del pueblo. Destacan el boticario don Policarpo, “con una lengua como un hacha,” anticlerical (pensemos en M. Homais en *Madame Bovary*) y don Pascual, el maestro de escuela, “liberal e individualista.” Sea dicho con antelación y como muestra de la ironía del novelista: el primero, “pertinaz solterón”, acaba por casarse con una viuda beata y “va a misa y cumple con todos los preceptos”. Ahora bien: nos interesa más otra historia de amor que abarca casi la totalidad de la novela.

El enredo amoroso entre Juanita la Larga y don Paco

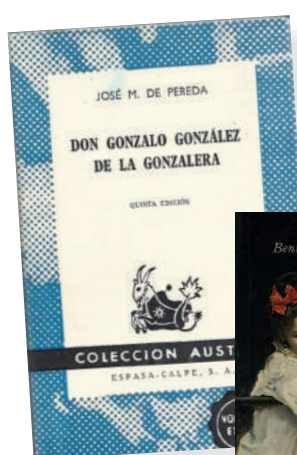
Muy a menudo, el encuentro amoroso empieza, en las novelas, con un cruce de miradas que ha sido estudiado atinada-

mente por Jean Rousset en *Leurs yeux se rencontrèrent* (Paris, Corti, 1989). Aquí, el encuentro de don Paco y de Juanita la Larga es más bien “un encontrón”, “un buen empujón” (capítulo VII), porque ya es de noche cuando, por el camino de la Fuente del Ejido, el uno baja y la otra sube... Y porque así lo ha decidido “la pícara casualidad”. Semejante decisión es también un reto para el novelista: la “pícara muchacha” que se compara con el turrón de Alicante, “dulce pero duro”, considera que don Paco podría ser... “su abuelo”.

Esta marcada desproporción de edad es un obstáculo entre otros que ha de encontrar tan peregrina pareja. Juanita se va a misa con el mantón de Manila que le ha regalado don Paco, armando entre las mujeres del pueblo nada menos que un escándalo. Pero Juana, la madre, en una carta que manda a don Paco (capítulo XX), pone los puntos sobre las íes: “Mal remedio sería la boda. Aumentaría la sublevación y el motín”.

En un largo “soliloquio” (capítulo XXI), Juanita analiza el dilema en el que se encuentra: me parece que quien habla es también el novelista que ha reseñado atentamente el libro de Urbano González Serrano, *Psicología del amor* (1888). Por su parte, Antoñuelo repite burdamente las calumnias del pueblo: “Eres una tramoyana y una perdida” (capítulo XXII). Más preocupante es el designio de siempre de doña Inés, que actúa como una hermana mayor: Juanita ha de hacerse monja, pero la muchacha rechaza este “plan de monjío” (capítulo XXV).

Mientras tanto, el marido de doña Inés ha empezado a cortejar a Juanita, que ha de defenderse: “Las manos quietas,

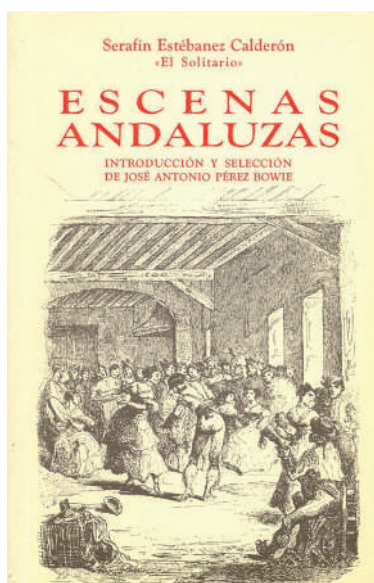


señor don Álvaro" (capítulo XXV). Ni que decir tiene que don Andrés, el cacique, "inclinado a admirar todo lo bello y cancheroso" (capítulo XXV), no puede sino "admirar a Juanita"... En el penúltimo capítulo, su admiración se transformará en atrevimiento: "Y se abalanzó a Juanita y la ciñó con fuerza entre sus brazos" (capítulo XLIV). Pero Juanita en cuyo cuerpo se compagina la fuerza con la belleza, "le apretaba el cuello con ambas manos haciéndole sacar tres pulgadas de lengua fuera de la boca, como perro jadeante". Se aproxima obviamente el desenlace y Juanita le grita: "¡Ríndete o muere!". Se rinde y será padrino en la boda.

Desandemos ahora lo andado, volvamos al momento dramático de la desaparición de don Paco que de repente decide, sin explicación alguna, una larga fuga por el monte, y abramos un paréntesis. Durante su larga marcha, va a encontrar a Antoñuelo, que ha secuestrado a don Ramón, un tendero murciano, para robarle el dinero de la venta de vinos de Villalegre a unos jerezanos. Con su "trabuco" y "una truculenta navaja de Albacete" se parece a un bandido tal como los turistas europeos sueñan con encontrar (véase *Carmen* de Mérimée...). En cuanto a Juanita, en pleno desasosiego al enterarse de lo que ha sucedido a don Paco, no puede sino confesar: "Soy una mujer miserable, indigna, necia [...]. Ya que le pierdo y quizá para siempre, conozco cuánto vale y le amo, perdidamente le amo" (capítulo XXVIII). *Juanita la Larga* es la novela en la que el amor lo vence todo. Y si, después de un sin número de peripecias, la boda se decide con suma rapidez. Hemos de recordar lo que advertía el novelista en *Doña Luz* (capítulo XV): "En los lugares andaluces, nada hay que palse tanto como una boda repentina".

Una Andalucía entre costumbrismo y poesía

Valera, amigo y admirador de Serafín Estébanez Calderón y de sus famosas *Escenas andaluzas* (1847), presenta algunos "cuadros de costumbre" a su lector, en particular las fiestas del lugar, en agosto (capítulos XIV-XVIII) y las de Semana Santa (capítulos XXXVI-XXXVII) de las que, añade el novelista "conserva el más poético recuerdo" aludiendo a "un candoroso hechizo". En cambio, hemos de notar la escasez tanto de andalu-



cismos en bastardilla como de bailes y coplas: solo oímos el "Cantar del conde de Cabra", una vez decidida la boda. Al novelista lo que le gusta son los refranes populares que va mezclando con innumerables alusiones mitológicas, literarias (Lope, Góngora, Cervantes). Se acuerda de las comedias de Moratín que aprecia, *El viejo y la niña* y *La Mojigata*, al iniciar las relaciones de don Paco con Juanita o el retrato de doña Inés.

Detalla "las actividades culinarias" de Juana la Larga, su "habilidad en salar los jamones" que remite no solo a Dulcinea del Toboso, según Cid Hamete Benengeli (I, IX) sino también a la Petra de *Doña Luz* (capítulo XIII), maestra en "hacer milagros" en su cocina. Juana la Larga ha sabido captar el secreto de los "celebérrimos bizcochos de yema" de las monjas de Écija. Y menciona el novelista, de manera pormenorizada, "las confecciones de nuestra heroína [Juanita] que estaba al corriente de las últimas modas de París", asegurando que no son "ponderaciones andaluzas," porque se fue a Villalegre, y al ver "algunos trajes hechos por Juanita," quedó estupefacto: "y cuenta que yo tengo buen gusto. Todo el mundo lo sabe" (capítulo XXIII).

Dos principios narrativos, tan sencillos como eficaces, rigen la evocación del pueblo de Villalegre y sus habitantes. Por un lado, una idealización del paisaje lo transforma en un espacio idílico, con la fuente del Ejido, "aquel sitio umbrío y deleitoso", como *axis mundi* del pueblo, valiéndose de una escena bíblica cuando quiere captar el ambiente de paz y de belleza que lo define: "las mozas que

vienen por agua, cada cual con su cantarrillo y suelen hacer el papel de Rebecas con cuantos arrieros Eliaceros" (capítulo IV). Valera ha logrado la presentación de una Andalucía sumida en un ambiente atemporal, eternizada por una escritura que compite con la poesía. Lo había afirmado en los *Apuntes* mencionados al comienzo: "La novela es creación del espíritu poético". Por otro lado, el espacio andaluz, reelaborado por Valera, es un mundo donde imperan los superlativos y las hipérboles, como para expresar el carácter fascinante, único y dichoso de Villalegre. Se parece a otro *locus amoenus* de la tradición poética antigua, o al *hortus conclusus* que abriga una inagotable alegría de vivir. Las tierras de don Paco producen "los garbanzos más mantecosos y más gordos y tiernos", tiene "una bodega con diez tinajas de los mejores de Lucena" (capítulo I); el chocolate de doña Inés "gozaba de nombradía en toda la comarca" (capítulo II). Juana la Larga es "peritísima y agilísima" para ayudar a cualquier mujer" (capítulo III). La fachada de su casa es "la más blanca y la más limpia de la población" (capítulo IV). Y Juanita cuya belleza ya conocemos, "era buscada, requebrada y solicitada por no pocos mozos" (capítulo V).

Lo que ha de llamarnos la atención es "la libertad en la que se había criado". De entrada, aquella muchacha vive gozando de una sorprendente autonomía o independencia que otras mujeres, sus coetáneas por Europa, intentan en vano conseguir: basta pensar en la Nora de la famosa *Casa de muñecas*, de Ibsen. Se me antoja ver a Juanita, con sus portentosas dotes, su belleza sin par, su honradez (pese a un nacimiento ilegítimo), su rectitud moral (se empeña en devolver a don Ramón el dinero robado por Antoñuelo), como una posible figura alegórica, o por lo menos emblemática, de Andalucía.

Una vez casados y con "dos hermosísimos pimpollos" ("*Epílogo*"), Juanita y don Paco no envejecen: "Juanita no ha embarnecido. Está gallarda y bonita como siempre". La razón de semejante milagro la participa el novelista como un ideal de vida, tan sencillo como conmovedor, en el que van unidos lo cotidiano con lo poético: "la felicidad mantiene, conserva y hasta remozza". ■

DANIEL-HENRI PAGEAUX

Catedrático Emerito. Sorbona/París III.



El proceso de toma de decisiones y el error como oportunidad de aprendizaje

El error como oportunidad de aprendizaje:
“Si la decisión que hemos tomado no nos conduce a nuestra meta, volvamos atrás en el proceso e intentemos algo nuevo, busquemos otras opciones tolerando nuestra frustración...”

Tomar decisiones es fundamental y no siempre es fácil, ya que supone renunciar a diversas opciones para elegir una de ellas. A lo largo de la vida, nuestros alumnos y/o nuestros hijos tendrán que enfrentarse a la toma de decisiones y saber mantenerse firmes con la elección final.

El proceso de toma de decisiones es continuo en nuestra vida cotidiana. Estamos eligiendo y decidiendo en cada momento: ¿qué comemos hoy?, ¿qué hacemos ahora?... Cuestiones como estas se plantean de forma instantánea y, casi sin darnos cuenta, las vamos resolviendo.

El proceso de toma de decisiones comienza a desarrollarse en la infancia. Nuestro modelo como profesores y/o padres es fundamental para que los más pequeños sepan gestionar esta herramienta tan poderosa, y no se convierta en motivo de duda ni en ansiedad inapropiada. La toma de decisiones permite el desarrollo de la capacidad crítica, la responsabilidad, la empatía y la resolución de problemas y/o conflictos desde los primeros años.

¿Qué significa “tomar decisiones”?

En ocasiones, decidir se realiza de manera automática, sin que nosotros mismos nos demos cuenta de lo que hemos

pensado; pero, en otras ocasiones, realizamos un proceso más estructurado en el que tenemos muy presente que las consecuencias de nuestras decisiones pueden ser positivas o no tan positivas. Dicha cuestión dependerá del análisis que realicemos, si es el adecuado o no, si hemos tenido en cuenta todas las variables...

Decidir consiste en elegir una opción entre las disponibles a los efectos de resolver un problema que se le pueda presentar al niño, independientemente del ambiente en el que aparezca. Para poder llevarlo a cabo, debe conocer cuál es la dificultad, analizarla, conocer su causa, cuáles son las posibles opciones que se le presentan y cuáles son las consecuencias que puede acarrear.



Podemos orientar al pequeño explicándole que este proceso es algo personal en el que es él mismo quien debe analizar y procesar la información para obtener una respuesta; pero debe saber que, en esta situación, también puede recurrir a nosotros o pedir ayuda a personas de su entorno, a fin de que le asesoren y orienten. Debemos hacerle ver que solicitar apoyo es algo positivo y responsable.

La toma de decisiones implica:

- El desarrollo de la capacidad crítica.
- El desarrollo de la responsabilidad.
- El desarrollo de la empatía.
- El desarrollo de la capacidad de discernimiento.
- El desarrollo de la capacidad de gestión de conflictos.

¿Influyen las emociones en la toma de decisiones?

Las emociones influyen directamente en la toma de decisiones asertivas. ¿Cómo podemos practicar la asertividad con nuestros hijos y/o alumnos?

- Creando un clima libre de **comunicación**, donde sientan que tienen libertad de opinión y expresión.
- Cultivando la **autoestima** de los más pequeños. Si tienen una sana autoestima y una imagen positiva de sí mismos, no tendrán miedo a expresarse libremente.
- Estimulando la **responsabilidad**.
- Transmitiendo **confianza** y fortaleciendo así su identidad. Cuando el niño expresa alguna cosa que le molesta o una opinión contraria a la nuestra, no hay que reñirle.
- Ayudándoles a tener **criterio propio**.
- Favoreciendo la **empatía**.
- Enseñándoles a respetar **opiniones** y a tenerlas en cuenta.
- **Creando** en ellos. Si creemos en ellos, ellos creerán en sí mismos.

Un ejercicio de clase para aplicar en casa: DAVID Y EL OSO ARTURO

Hola, soy David. Os voy a hablar sobre algo que me ha gustado mucho. Nacho es un compañero que siempre dice



que “tiene muchos problemas” y no sabe cómo resolverlos. Se pone muy nervioso y no sabe tomar decisiones: “Si lo soluciono de esta manera, seguro que...; si cambio y lo hago de esta otra forma, seguro que...”

La profesora Lola a veces pierde la paciencia y ha decidido explicarnos “La Técnica del Oso Arturo”.

¿Cómo actuar?

Primer paso. Nacho, en primer lugar, deberá ser consciente de su problema, qué es lo que quiere solucionar o cambiar, en definitiva, “DEFINIR EL PROBLEMA”: “¿Cuál es mi problema?”.

Segundo paso. Una vez que Nacho comprenda su problema, la profesora le pedirá que piense todas las soluciones posibles que se le ocurran, sean adecuadas o inadecuadas. Después elegirá una de ellas y se planificará: “¿Cuál va a ser mi plan?”, “¿cómo lo voy a hacer?”. Comenzará la estrategia.

Tercer paso. La profesora Lola comprobará si Nacho está utilizando la estrategia que ha elegido. Puede ir verbalizando en voz alta cada uno de los pasos para darse cuenta de que sigue el orden previamente establecido y no se está saltando ninguno de ellos. “¿Estoy utilizando mi estrategia?”.

Cuarto paso. Nacho se autoevaluará: “¿cómo lo he hecho?”. La profesora Lola le hará entender que él ha sido el responsable de su actuación. En el caso de que el problema no se haya resuelto con éxito, Nacho repasará el plan con ayuda de la profesora para ver dónde está el error: si ha sido al elegir la solución, o en alguno de los pasos de la estrategia. Cuando esté localizado, se partirá de ese momento para modificar el proceso.



Terminado este proceso, Nacho podrá decir: “¡He seguido los 4 pasos del oso Arturo!, y ¡me han ayudado a aprender que LOS PROBLEMAS TIENEN SOLUCIÓN!”.

Para tener en cuenta:

- Podemos colocar los cuatro pasos que propone “La Técnica del Oso Arturo” representados con dibujos en la habitación del niño o en un lugar cotidiano, visibles para él.
- Esta técnica aumenta la confianza del niño en sí mismo y le hace más responsable de las consecuencias de sus decisiones.
- Las primeras veces que se utilice esta técnica se le puede ayudar al niño a proponer alternativas para la solución del problema.

Cuidado con:

- Resolver directamente el problema que sufre el niño. Si actuamos así, evitaremos que él mismo aprenda a enfrentarse a sus dificultades.
- Angustiarlos y preocuparnos demasiado. Si actuamos así, él mismo limitará sus propias experiencias para no preocuparnos.
- Dudar del grado de implicación. Si actuamos así, no sabremos hasta dónde tendremos que intervenir en los conflictos.

Cómo ayudar a los más pequeños en la toma de decisiones:

- Enseñarles a valorar los pros y los contras de cada alternativa.
- Permitirles decidir por sí mismos.
- Enseñarles a ser consecuentes con la decisión que han tomado.
- Practicar mediante juegos.
- Comenzar por decisiones muy sencillas y de poca importancia.

Taller educativo para aprender a tomar decisiones

El objetivo de este taller es **saber decidir**, enseñar a los niños a tomar sus propias decisiones y lograr que sean más autónomos y responsables.

Por medio de esta dinámica, los niños podrán aprender una serie de pasos que guíen sus reflexiones a la hora de tomar su propia decisión y desarrollar su capacidad crítica.

Elegimos diferentes dilemas o posibles situaciones que impliquen tomar una decisión. Preparamos unas tarjetas donde plasmamos gráficamente esas dudas. Podemos usar fragmentos de películas, series, cuentos o hechos reales adecuados a la edad de los niños. Finalmente, mediante la técnica del Oso Arturo y sus pasos, comenzarán a reflexionar y a resolver.

1. ¿Qué quiero y por qué?
2. ¿Qué opciones tengo para lograrlo?
3. ¿Qué ocurre al elegir cada una de las opciones? Consecuencias positivas y no positivas.
4. Elijo la más adecuada.

Un apunte

Es muy importante enseñar a los pequeños a perder el miedo a la hora de tomar decisiones.

Ellos comprenderán que para mejorar hay que cambiar y que existen los riesgos de equivocarse y las ventajas de acertar. Además, las consecuencias de sus elecciones van a tener mucha influencia en su vida a medida que van creciendo.

Bibliografía:

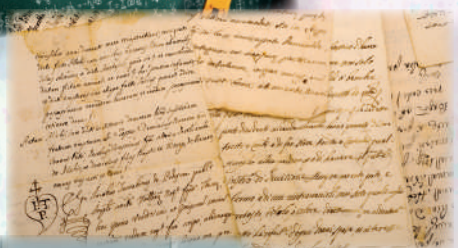


ANA ROA

Pedagoga y coordinadora de la Sección de Pedagogía y Psicopedagogía en el Colegio Oficial de Docentes.

Apuntes de Historia Abierta

Inteligencia Artificial y enseñanza de la Historia



Los profesores del Proyecto Día (Docentes Innovando en Arafo, Islas Canarias) han tratado de explicar por qué se puede y debe utilizar la IA en el aula de Historia, sobre todo a la hora de potenciar la personalización del aprendizaje, pues se adapta el contenido a las necesidades e intereses de cada estudiante. En cierto modo, se fomenta también en el alumnado la investigación, al facilitar la IA el acceso a una gran cantidad de información y recursos. Por otra parte, si se desea desarrollar habilidades del siglo XXI, tarde o temprano habría que hacerle frente a esta herramienta digital, al promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Y, siguiendo las polémicas tendencias de gamificación del aprendizaje, la IA facilita –en su opinión– que el estudio de la Historia sea más divertido y atractivo. Tal vez, pero independientemente de su matiz lúdico, la hora de enfrentarse a la IA ha llegado para los docentes de Historia.

Por ello, Javier Navarro Férez nos presenta sus reflexiones sobre el tema en su artículo “La inteligencia artificial como herramienta educativa: enseñar para comprender, comprender para enseñar”. Por su parte, Mónica Orduña Prada se pregunta si sueñan los historiadores con datos digitales en su “Ficción, realidad y posibilidades de la inteligencia artificial en el análisis histórico”.

Carlos Gregorio Hernández aporta su grano de arena con su juego de palabras “IAse Historia: *Sapere Aude?*”, mientras Eduardo Montagut propone “IA en la enseñanza de la Historia del Arte en Secundaria”.

Antonio Manuel Moral Roncal

*Catedrático de Historia contemporánea de la Universidad de Alcalá.
Director de Historia Abierta.*

La inteligencia artificial como herramienta educativa: enseñar para comprender, comprender para enseñar.



Javier Navarro F  rez

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Por eso, no podemos olvidar lo más importante de la IAGen: sin la capacidad crítica del ser humano, no podría hacer nada, estaría ciega. Por lo que como docentes no debemos sino hacer nuestro trabajo, es decir, educar y formar a la siguiente generación. Y eso incluye la IAGen. Debemos enseñar a nuestros alumnos a usarla de forma crítica.

La inteligencia artificial generativa ha dejado de ser una idea de ciencia ficción para convertirse en parte de nuestro día a día, y como comentábamos antes, también ha llegado a las aulas, desde Primaria hasta la Universidad. Ahora bien, antes de analizar en profundidad qué implicaciones pedagógicas tiene su presencia en el aula, conviene dejar claro a qué nos referimos cuando hablamos de IAGen en educación. En líneas generales, se trata de sistemas informáticos capaces de realizar tareas que hasta hace poco atribu  amos exclusivamente a las personas: entender el lenguaje natural, generar textos, reconocer imágenes o resolver problemas complejos. Todo esto es posible gracias a su capacidad de aprender a partir de grandes volúmenes de datos y de identificar patrones mediante el aprendizaje automático.

¹ De ahora en adelante IAGen.

La inteligencia artificial generativa¹ ha llegado para quedarse, es una realidad de nuestro tiempo. Si viéramos cualquier feria de tecnología, comprobaríamos que todo est   encauzado a usar la IA en cualquier ámbito de la vida. Posiblemente en unos meses tu frigorífico te dir   qué alimentos te hacen falta y te hará él solo la compra.

La cantidad de IAGen de la que podemos disponer parece no tener fin, desde ChatGPT hasta Deep Sheek. La aparición de esta última ha creado un conflicto económico entre China y Estados Unidos, e incluso se ha prohibido su uso a los trabajadores públicos estadounidenses.

Pero trasladado a nuestro campo, al educativo, la irrupción de IAGen se ha convertido también en todo un problema o reto. Dentro de la comunidad educativa incluso puede verse como una ruptura total: desde valorar que el docente al uso desaparecerá, hasta el asumir que los alumnos jams   volverán a hacer nada por sí solos.

Aunque todo esto puede llegar a ser cierto, no hay que olvidar una cuestión, y es que la IA no debe verse como un enemigo del aprendizaje, sino como una herramienta con un gran potencial que debe ense  rse a usar con espíritu crítico. No deberíamos olvidar una cosa: la IAGen solo usa marcos que hayamos creado las personas. El ser humano sabe qué es el Renacimiento o quién es Miguel   ngel, porque la humanidad ha creado un conocimiento en torno a él; sabe hacer una obra de arte renacentista, porque durante generaciones hemos ido recopilando qué es el Renacimiento y sus características.



En el ámbito docente, las aplicaciones de la IA pueden dividirse, de forma simplificada, en cuatro grandes tipos:

1. IAGen: Es la más visible y famosa, y es la que englobaría aplicaciones como ChatGPT, Gemini o Copilot. Son capaces de producir textos, responder preguntas, traducir, crear imágenes o incluso hacer una tesis doctoral. Su impacto en la enseñanza de la escritura, la comprensión lectora y hasta la corrección ortográfica es innegable. Su uso exige de una supervisión del docente, que debe orientar al alumno hacia su uso ético y reflexivo.

2. IA Adaptativa: Es la que se emplea en aplicaciones como Khan Academy o Duolingo, que van ajustando el ritmo según los errores del alumno. Estas herramientas son muy útiles, ya que permiten una atención más individualizada y pueden ser especialmente eficaces para reforzar contenidos en el alumnado con dificultades o para enriquecer el aprendizaje en quienes avanzan más rápido.

3. IA Analítica o predictiva: Es la que se refiere al uso de algoritmos avanzados que nos permiten analizar el rendimiento del alumnado y, de esta forma, poder anticipar posibles dificultades en el aprendizaje.

4. IA organizativa o de gestión: Esta incluye una serie de ventajas con la automatización de tareas más monótonas para el profesorado, como la corrección de tipo test, la gestión de calificaciones o la programación de actividades.

Como hemos comentado, la integración de la IAGen puede ofrecer numerosos beneficios; pero, por otra parte, también numerosos problemas si no se aborda de forma correcta.

El más evidente, y el que genera mayor temor en el claustro docente, es el plagio y, por ende, la pérdida de originalidad. Hoy, acceder a ChatGPT es sencillo: solo se necesita una cuenta de correo electrónico y ya con eso se puede acceder a ChatGPT y pedirle lo que sea. Es cierto que tiene opciones de pago, pero de forma gratuita se puede trabajar. Esto ha facilitado que los estudiantes puedan generar textos complejos con una mínima intervención personal, y ello, evidentemente, puede aumentar la cantidad de plagio, ya que los alumnos pueden presentarnos trabajos propios realizados totalmente con IA.

Lo cual nos puede llevar a un segundo problema, y no es otro que la dependencia que la IA puede generar y, por tanto, la atrofia del pensamiento crítico. Un uso excesivo de la IA puede llevar a una dependencia que, de alguna forma, inhibe el desarrollo de habilidades esenciales, como

pueden ser el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Si se usa ChatGPT para todo, al final no se desarrollará la capacidad de análisis.

Por otra parte, no podemos obviar otro problema, como es la desinformación. Cualquiera que haya usado con profundidad la IA sabrá que las probabilidades de que cometa error son muy altas, desde inventarse biografías de personas, hasta cometer errores históricos flagrantes.

Para mitigar todos estos riesgos comentados, es necesario que todas las instituciones educativas implementen unas políticas concretas sobre el uso de la IA, que fomenten una correcta alfabetización digital y que promuevan un uso crítico y ético de estas herramientas; por lo que una buena formación del claustro docente, así como la concienciación de los estudiantes son claves para poder aprovechar todos los beneficios que ofrece la IA.

El objetivo tiene que ser la adecuada integración de la IA en el ámbito educativo, ya que nos ofrece múltiples beneficios, que pueden transformar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.

Como hemos comentado anteriormente, hay IA que nos permiten tener datos individualizados de nuestros alumnos, como DreamBox o Squirrel AI. A través de estos algoritmos podemos analizar el rendimiento y las preferencias de los alumnos, lo cual nos permite ofrecer un aprendizaje más personalizado, que a la larga derivará en un aprendizaje más dinámico y efectivo.

En etapas más tempranas, como Primaria, las IA pueden identificar patrones en el comportamiento y en el rendimiento de los estudiantes, lo que nos permitirá detectar posibles dificultades de aprendizaje de una manera más temprana y empezar a tratarlas de forma correcta con mayor anticipación. Por ejemplo, en EE. UU. se empiezan a usar los denominados *Early Warning Systems*, que analizan una serie de datos, como asistencia, calificaciones, participación en plataformas digitales, tiempo de respuesta en tareas, patrones de con-



xión, ritmo de progreso, etc. Mediante todos estos datos se pueden detectar patrones asociados a caídas de rendimiento o comportamientos atípicos.

En las herramientas de IA para el aprendizaje de idiomas, como pueden ser Duolingo o las diversas que van apareciendo, permiten una cosa muy positiva, y es el hecho de la retroalimentación inmediata: cuando se practica o hace un ejercicio, se recibe al instante la respuesta y la solución al posible error; lo que permite corregirlo y comprenderlo de una forma más rápida y que los alumnos aprendan a su ritmo, ya que se pueden seguir haciendo ejercicios del mismo problema hasta que sean capaces correctos.

Pongamos un ejemplo: un alumno que se prepara para un examen sobre la Revolución Francesa puede pedirle a ChatGPT que le prepare un examen sobre esa época, con base en lo comentado por el profesor en clase y en su propio libro. Una vez hecho eso, puede ir practicando para ver si tiene los conocimientos necesarios o no, en qué falla y cómo solucionarlo, todo en apenas unos minutos.

Ya hemos comentado con anterioridad que las herramientas de IA ayudan en el proceso de tareas más de carácter administrativo, como la propia gestión de asistencia o de calificación de exámenes. Yo, por ejemplo, como docente de Geografía e Historia en Secundaria, y en algunos de los modelos de nuestros exámenes, incluyo un tipo test. Le doy a ChatGPT las respuestas, y con una simple foto sé los aciertos y errores, lo cual libera una gran cantidad de tiempo que puedo dedicar a otras partes más importantes e interesantes, como la preparación de materiales.

O, por ejemplo, también existe la posibilidad de preparar presentaciones de PPT. Hay IA a las que se les puede subir la documentación y, en apenas minutos, hacen la presentación que, posteriormente, se supervisa y modifica si es necesario. También ahorra tiempo.

Sin olvidar que la IA ofrece la oportunidad de reducir las barreras educativas, ofreciendo recursos adaptados para estudiantes con discapacidades o que enfrentan desafíos lingüísticos, lo que promueve una educación más inclusiva y equitativa.

Estos beneficios que hemos señalado ayudan a destacar el potencial de la IA como una de las herramientas más poderosas dentro del ámbito educativo. Pero, como hemos ido recalando, es básico y fundamental que su implementación en las aulas se realice de una manera ética y reflexiva, garantizando en todo momento que complemente y enriquezca la labor del docente, sin llegar a reemplazarla.

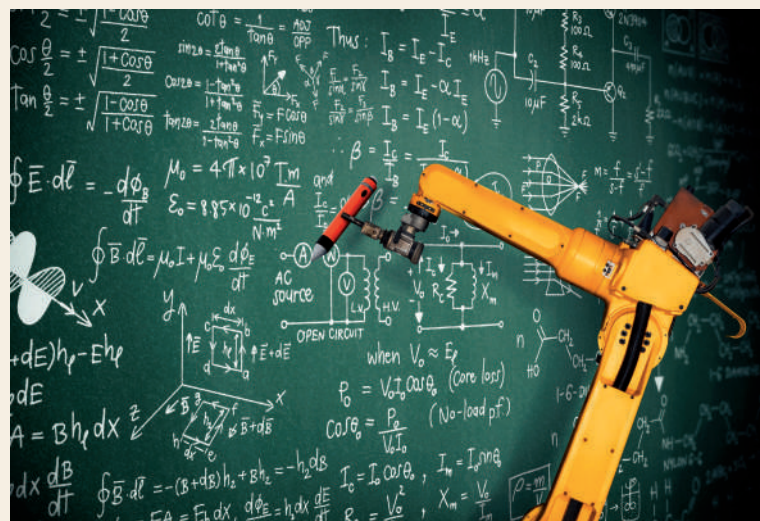
Para ello, es básico que los docentes se documenten en este uso, que empleen la IA, que exploren sus límites y cómo les puede beneficiar. No debemos enseñar a usar algo que no sabemos usar. Por eso, considero que es importante que desde las instituciones se promueva una rica formación del profesorado en este sentido, ya que es básico para el futuro de nuestros estudiantes.

Este es uno de los puntos más importantes: el papel del profesorado. Tenemos que redefinir nuestro papel. Muchos docentes, ante el temor de que los estudiantes usen esta



herramienta solo para hacer trampas o eludir el esfuerzo, corren el riesgo de prohibirla; pero esta es una estrategia inviable a corto y medio plazo y, en cierta forma, contradice los valores básicos de la educación, como formar a personas críticas, responsables, capaces de adaptarse al mundo que les rodea.

La IA no es nuestro enemigo, no debemos de verla como una competición o un rival para batir, sino como una herramienta que acompañará al alumnado durante su proceso educativo. La figura del docente pasa a ser, más que nunca, la de un guía, mediador y facilitador. Como señala la UNESCO (2023) en su *Guía sobre el uso de la IA generativa en educación*, “los docentes deben asumir un papel activo en la alfabetización digital y ética del estudiantado, ayudándoles a comprender cómo evaluar la calidad, fiabilidad y adecuación de los contenidos generados por IA”.





Estas palabras de la UNESCO llevan implícita una transformación pedagógica. No se trata solo de enseñar conocimientos, sino también de saber dialogar con las herramientas. Pongamos otro ejemplo. En vez de prohibir usar ChatGPT, podemos decir a los alumnos que sobre X tema nos hagan un primer borrador con ChatGPT, y con que con ese resultado razonen por qué es correcto o no, dónde están sus errores, si es real la información, etc. A partir de ahí, pueden ir mejorando el texto e irnos justificando las modificaciones. Es una forma simple de integrar la IA en el aula, sin tenerle miedo.

Y así podríamos tener un sinnúmero de ejemplos. Podemos pedirle a una IAGen, como Gemini, que nos dé argumentos a favor o en contra de cualquier tema, y pedirles a los alumnos que los rebatan con fuentes y sentido. Aquí nuestro rol sería el de orientar a los alumnos, y así valorar no solo el producto, sino la toma de decisiones por su parte.

Como podemos ver, la IA no elimina la necesidad del profesorado, sino que la refuerza. Pero, obviamente necesita un cambio de enfoque: de controlar, a formar; del castigo, a la confianza; de la vigilancia, a la orientación. Se trata de tener clara nuestra responsabilidad pedagógica y ética.

No basta con prohibir el uso de herramientas como ChatGPT o Copilot, sino que, como venimos defendiendo, la idea es enseñar a usarlas bien y, del mismo, modo valorar ese aprendizaje. Por ejemplo, en alguna de las tareas que los docentes encargamos, se pueden incluir en la rúbrica puntos como: capacidad para mejorar un texto generado por IA, justificación de los cambios realizados, análisis crítico de los errores o limitaciones de los contenidos generados.

Debemos de perder el miedo a la IA, por lo que no es descabellado plantear una clase para enseñar a los alumnos a usarla, darles a entender que es una herramienta más; por ejemplo, enseñarles qué pasa cuando se pide un resumen de 50 palabras, o qué sucede si le pedimos el punto de vista de un personaje histórico sobre un acontecimiento concreto, qué ocurre si le damos más o menos contexto, etc.

Una propuesta que resultaría muy interesante sería pedir a los estudiantes que consultaran a la IA un tema concreto que definiáramos nosotros en clase, y que su trabajo consista en verificar la información con ayuda del uso del libro de texto o de fuentes fiables, y que su trabajo consista en decirnos si coinciden o no los datos, qué datos se omiten y por qué creen que se han omitido, y, en general, que detecten los errores.

Todas estas propuestas no pretenden ser unas recetas universales para todos los docentes, sino que, al final, cada docente es un mundo, y podremos ir adaptando la situación a nuestra clase y materia. Como hemos reiterado, no se trata de enseñar a pesar de la IA, sino con ella y sobre ella.

En definitiva, lejos de ser una amenaza para la educación, la IA se debe entender como una poderosa herramienta al servicio del aprendizaje, siempre y cuando se use con un sentido pedagógico y ético. El problema no radica tanto en que los estudiantes usen ChatGPT o herramientas similares, sino en cómo las usan y para qué las usan. Y revisarnos nosotros, como docentes, para comprobar si los estamos guiando en un uso adecuado.

La IA no sustituye el pensamiento, pero un mal uso sí que puede moldearlo si no se enseña a usarla de manera crítica. Por eso, el papel del docente es más importante que nunca, no tanto como el vigilante de la prohibición, sino como una especie de guía o mentor hacia el futuro. Debemos enseñarle a usar estas herramientas de forma reflexiva, creativa y responsable. Es algo que forma ya parte de nuestro día a día como docentes. Podríamos verlo como una nueva forma de alfabetización.

Como han advertido distintas organizaciones, como la UNESCO, negar o prohibir el uso de la IA no es una estrategia sostenible. Sin embargo, formar en su uso nos sitúa en una oportunidad única para replantear el aprendizaje del siglo XXI: un aprendizaje más autónomo, mucho más personalizado y conectado con la realidad del mundo actual. ■

La clave es el equilibrio: ni ser tecnofóbicos, ni ser tecnoentusiastas ingenuos. La IA no es el fin de la educación, ni mucho menos, sino, como tantas otras veces, otro capítulo que nos desafía como docentes, a adaptarnos, repensar nuevas prácticas y acompañar a nuestros alumnos para que no sean solo meros consumidores de tecnología, sino ciudadanos críticos, capaces de entenderla, de usarla y de mejorarla. Ese es, al fin y al cabo, nuestro trabajo como docentes.



¿Sueñan los Historiadores con Datos Digitales?

Ficción, realidad y posibilidades de la inteligencia artificial en el análisis histórico

Mónica Orduña Prada. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

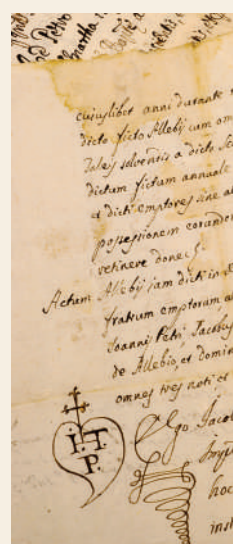


En un tiempo en que la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) está transformando no solo nuestras costumbres cotidianas, sino que da lugar a cambios en disciplinas tan variadas como la medicina, el diseño o el derecho, resulta inevitable preguntarse: ¿y qué sucede con la Historia? El título de este artículo está inspirado en la conocida novela de ciencia ficción de Philip K. Dick, *¿Sueñan los androides con ovejas electrónicas?* Y es una pregunta que podemos decir que es provocadora, pero que, sin duda, en los momentos actuales debe considerarse como urgente: ¿Soñamos los historiadores con datos digitales? O, dicho de otro modo: ¿estamos preparando los historiadores para incorporar las múltiples herramientas que la IAGen pone a nuestra disposición para desarrollar nuestra práctica investigadora sin que ello nos haga perder la esencia interpretativa? Y, sobre todo, debemos partir de la base de que el historiador del siglo XXI no necesariamente debe convertirse en programador, pero sí necesita entender los principios básicos de estas herramientas para utilizarlas con criterio crítico y creativo.

Lejos de ser una posibilidad futura, la IAGen, es decir la capacidad de crear contenido original, como textos, imágenes o música ya se encuentra presente en diferentes proyectos de investigación histórica. Así, por ejemplo, existen numerosas herramientas que permiten el reconocimiento automático de

caracteres de manuscritos antiguos, hasta algoritmos que posibilitan que se identifiquen patrones en grandes corpus documentales. Las opciones de investigación se multiplican a medida que van avanzando las posibilidades que ofrece, prácticamente día a día, la IAGen. Ya en el año 2016, los investigadores integrados en el proyecto READ (*Recognition and Enrichment of Archival Documents*) configuraron *Transkribus*. Hablamos de una plataforma de transcripción asistida que fue diseñada como herramienta para ámbitos estrechamente vinculados a la Historia, como la paleografía o la archivística; en definitiva, se creaba para que investigadores del ámbito de la Historia, las Humanidades o las Ciencias Sociales pudiesen emplearla como medio de facilitar su labor. Podemos señalar otros ejemplos, como el uso de técnicas de aprendizaje automático, mediante una rama de la IAGen que se llama *Computer Vision* y que ha posibilitado, en noviembre de 2024, que un grupo de arqueólogos descubriesen en el desierto peruano de Nazca más de 300 nuevas figuras que hasta ese momento no eran visibles para el ojo humano. También en un ámbito tradicionalmente asociado al trabajo manual del investigador, la incorporación de herramientas tecnológicas está posibilitando el abordaje de cuestiones históricas desde perspectivas radicalmente innovadoras. En concreto, ha sido posible realizar el mapeo de las diferentes rutas comerciales del Mediterráneo durante la Edad Media mediante la utilización de algoritmos de análisis de redes que han facilitado el estudio de documentación diversa.

Desde hace ya tiempo, han ido surgiendo diferentes iniciativas en el ámbito de las Humanidades Digitales en determinadas universidades de Estados Unidos, en las cuales se están aplicando modelos de aprendizaje automático para analizar textos, categorizar fuentes, o reconstruir redes de relaciones sociales a lo largo del tiempo. De hecho, en el año 2018, tras la entrada en vigor de leyes migratorias que separaban a menores de sus progenitores, en la Universidad de Columbia se puso en funcionamiento un proyecto y un sitio interactivo impulsados por humanistas digitales e historiadores. Se pudo elaborar un mapa digital con el objetivo de localizar a los menores. También mediante la utilización de técnicas de aprendizaje automático ha sido posible analizar textos históricos con el objetivo de identificar patrones lingüísticos que precedieron al estallido de la Guerra de Secesión en Estados Unidos; Este análisis ha



ofrecido una nueva perspectiva sobre los factores discursivos que anticiparon la guerra. De la misma manera, también ha sido posible elaborar la propagación de la Peste Negra a través de técnicas avanzadas de visión por computadora. El examen de diferentes mapas medievales para rastrear la expansión de la Peste Negra en Europa permitió reconstruir sus trayectorias de transmisión y aportar nuevas interpretaciones sobre su dinámica geográfica.

Cuando la Historia la escribe un algoritmo: riesgos de la IA en la investigación histórica

Como se acaba de referir, las experiencias en el análisis y estudio de los historiadores, sea cual sea su etapa de estudio o ámbito de especialidad, utilizando herramientas de IAGen, son numerosas. Pero un aspecto que no debe dejarse de lado es el hecho de que la aplicación de IAGen al análisis histórico no está exenta de riesgos y conlleva aspectos éticos que debemos valorar. Entre esos riesgos, considero que uno de los más importantes es la reducción del complejo proceso interpretativo de la Historia a simples correlaciones de datos. Esta reducción recibe el nombre de «dataísmo». Es decir, mostrar una confianza ciega en que todo puede explicarse mediante los datos que ofrecen determinadas herramientas de IAGen es especialmente peligroso en una disciplina como la Historia que basa muchas de sus apreciaciones en aspectos como el contexto, la ambigüedad o la interpretación, que no siempre son contemplados por las diferentes herramientas. Por eso, es importante que pongamos en práctica o que intentemos adquirir un desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos que nos permitan adaptarnos a los cambios que trae la inteligencia artificial. Esto incluye, por ejemplo, entender los sesgos que pueden existir en los datos, aplicar el pensamiento computacional para resolver problemas y pensar de forma crítica sobre la privacidad y el uso responsable de la información personal.

Además, los historiadores también debemos tener en cuenta que los algoritmos no son neutrales. ¿Por qué? Pues realmente porque replican sesgos que están presentes en los datos con los que se entrenan. Tengamos presente que uno de los principales objetivos de la IAGen es imitar la capacidad cognitiva humana para resolver problemas, adaptarse a nuevas

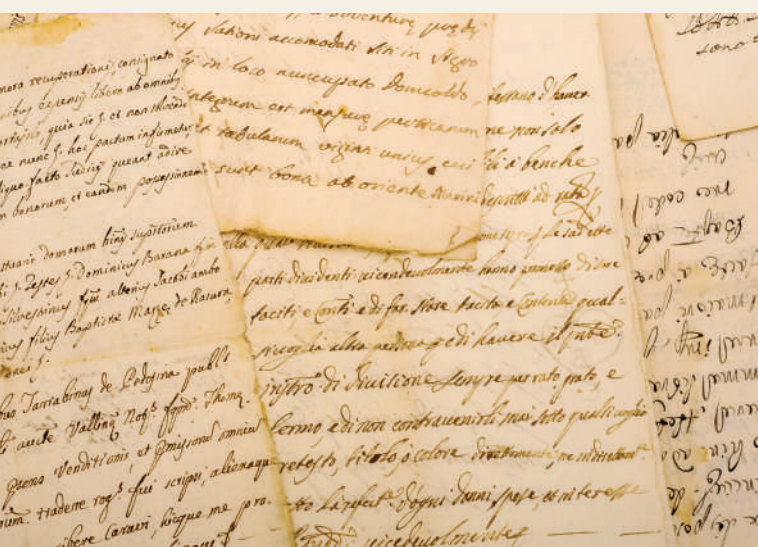


situaciones y mejorar con la experiencia. En este sentido, si las fuentes con las que se alimenta el sistema son parciales o incompletas, los resultados también lo serán. El historiador, es decir, nosotros, seguimos siendo indispensables en acciones como contextualizar, cuestionar o dar sentido a esas informaciones que las máquinas encuentran.

De hecho, la confianza en la IAGen por los investigadores del ámbito de la Historia debe ser limitada y, sobre todo, exige una minuciosa y detallada revisión de los resultados que podamos obtener a través de esta. Traigo aquí un ejemplo, en primera persona, de la necesidad de ser escrupulosamente cuidadoso con resultados arrojados por un sistema de IAGen como ChatGPT. Trabajando sobre la posible aplicación de IAGen en investigación histórica, en concreto sobre la presencia de mujeres estadounidenses en España durante la guerra civil española, hemos diseñado en ChatGPT diferentes *prompts*¹. En uno de ellos, incluyendo detalladas instrucciones, se pedían datos concretos de ocupación de mujeres estadounidenses que habían venido a España en 1936 y que, de una manera u otra, habían vivido el conflicto. La respuesta a ese *prompt* fue un listado de nombres y ocupaciones que incluía a un total de quince mujeres. Por supuesto, este número no representa la totalidad de mujeres estadounidenses que viajaron a España durante la Guerra Civil, como lo evidencian diversas fuentes archivísticas y estudios previos. Sin embargo, puede constituir un punto de partida útil que posibilita seguir ciertas pistas para avanzar en nuestra investigación. Esta relación exige, no obstante, una lectura atenta y rigurosa, ya que entre los nombres sugeridos por ChatGPT se encontraba, erróneamente, el de Dolores Ibárruri, histórica dirigente del Partido Comunista de España, nacida en Vizcaya. Como es bien sabido, ella no llegó desde Estados Unidos ni participó en labores humanitarias o periodísticas en calidad de extranjera durante el conflicto. ¿Qué sucedió en este caso concreto? La respuesta contenía una alucinación, una generación de afirmaciones que parecen correctas, pero que en realidad son falsas o no tienen conexión con el tema tratado. Por lo tanto, repasar con detalle los resultados obtenidos e incluso comparar con fuentes es imprescindible a la hora de utilizar IAGen en una investigación histórica si nuestro deseo es que sea rigurosa y no contenga falsedades.

Otro aspecto que también debe tenerse en cuenta es que, al incorporar la inteligencia artificial en la investigación histórica,

¹ Los *prompts* son las instrucciones que debemos proporcionar a los modelos para poder realizar tareas concretas. Estos mensajes se convierten en guías para que la IA sepa exactamente lo que debe hacer. Es importante que las instrucciones sean detalladas y muy claras, porque eso facilitará que los resultados que genere la IA sean más precisos.



no se trata solo de usar nuevas herramientas, sino de hacerlo con responsabilidad y respeto por los valores que sostienen el trabajo académico. Para sacar verdadero provecho de esta tecnología, es esencial mantener una actitud de aprendizaje constante, pensar de forma crítica sobre su impacto y emplearla con criterio, sin perder de vista el rigor intelectual. De hecho, diversas universidades en España han adoptado declaraciones y compromisos destinados a garantizar que el uso de la inteligencia artificial se rija por principios éticos, tanto en el ámbito educativo como en el de la investigación. Y, al mismo tiempo, es cada vez más común encontrar publicaciones en revistas académicas que abordan este tema, subrayando la necesidad de establecer un marco ético claro para el uso de la inteligencia artificial generativa. Esto se debe a que su impacto en la sociedad genera preocupaciones éticas fundadas y merece una atención crítica.

Reescribiendo el pasado con máquinas: el oficio del historiador ante la IA

La irrupción de la Inteligencia Artificial en el ámbito académico ha comenzado a transformar de forma profunda los métodos de producción y análisis del conocimiento, y tal y como hemos visto, la disciplina histórica no ha quedado al margen de esta transformación. Herramientas basadas en inteligencia artificial generativa, como los modelos de lenguaje, permiten hoy acceder, organizar y sintetizar grandes volúmenes de información en tiempo récord. Pero estas capacidades, que pueden parecer ventajosas para el trabajo historiográfico, también plantean interrogantes cruciales sobre la naturaleza misma del oficio del historiador.

El pasado no es un conjunto cerrado de hechos, sino una construcción compleja, tejida a partir de fuentes diversas, contextos cambiantes y marcos teóricos que orientan su lectura. En este sentido, confiar en tecnologías que operan desde patrones estadísticos y que carecen de conciencia crítica o conocimiento contextual puede derivar en interpretaciones erróneas, simplificaciones peligrosas o incluso en la reproducción de sesgos ya presentes en los corpus digitales. Por eso, el historiador se enfrenta así a un doble desafío: por un lado, incorporar estas nuevas herramientas como apoyo a la investigación —por ejemplo, para tareas de minería de datos, transcripción automática o análisis textual—; y por otro, mantener una postura vigilante, que preserve los principios del pensamiento histórico: el análisis crítico, el uso riguroso de las fuentes y la reflexión sobre los marcos ideológicos que atraviesan toda reconstrucción del pasado. Reescribir el pasado con máquinas, por tanto, no debe significar delegar en ellas la tarea de interpretar la Historia, sino aprender a dialogar con estas tecnologías, aprovechando sus capacidades sin renunciar a la mirada humana que da sentido, profundidad y ética al conocimiento histórico.

En este nuevo escenario, el historiador no pierde relevancia, sino que redefine su rol. La IA puede automatizar tareas tediosas y facilitar el acceso a fuentes antes inaccesibles, pero no puede sustituir el juicio crítico, la empática reconstrucción del pasado

ni la capacidad de narrar con sentido. De hecho, la IA puede abrirnos a los historiadores caminos antes inimaginables. La posibilidad de analizar millones de documentos en múltiples lenguas, de detectar relaciones o eventos que antes pasaban desapercibidos, o de crear visualizaciones que permiten nuevas formas de comprender el pasado, representa una auténtica revolución metodológica.

La IA no sustituye las preguntas de siempre, pero permite responderlas de maneras nuevas. También invita a formular otras que antes no eran posibles. Con suficientes datos y las herramientas adecuadas, las preguntas que podamos plantearnos pueden adquirir nuevas dimensiones. Para ello, sin embargo, es imprescindible una alfabetización digital en los estudios históricos. Formar a los historiadores en competencias digitales no es opcional, sino que es una necesidad para que la disciplina siga siendo pertinente. En un contexto en el que la tecnología transforma aceleradamente la producción, difusión y acceso al conocimiento, los historiadores no pueden quedar al margen de estas dinámicas. La alfabetización digital ya no se limita al dominio de herramientas básicas, sino que abarca la comprensión crítica de los algoritmos, el manejo de bases de datos complejas, la preservación digital de archivos y el uso ético de tecnologías como la inteligencia artificial. El historiador del siglo XXI necesita estar preparado para interactuar con fuentes digitales, utilizar *softwares* de análisis textual o cartográfico, y comprender los riesgos epistemológicos que implican los entornos automatizados de generación de información. Esta formación no reemplaza la necesidad de un sólido pensamiento crítico ni el dominio de los métodos tradicionales de la disciplina, sino que los complementa y los proyecta hacia nuevos horizontes de investigación. No se trata, por tanto, de adaptar la Historia a la tecnología de forma superficial, sino de renovar el perfil del historiador para que pueda intervenir con autoridad y discernimiento en una sociedad que, cada vez más, delega la memoria y el conocimiento en sistemas digitales.

La inteligencia artificial no es un sueño futurista: ya está aquí. Y su impacto en la Historia dependerá, en gran medida, de la disposición que tengamos los historiadores para asumir el reto. Soñar con datos digitales no significa renunciar a la complejidad humana del pasado, sino buscar nuevas formas de comprenderlo. La Historia, como toda ciencia humana, está en construcción constante. Y hoy, más que nunca, necesita también de algoritmos para seguir siendo relevante. ■



IAse Historia: *Sapere Audes?*

Carlos Gregorio Hernández Hernández

Universidad CEU San Pablo

Las IA han llegado para quedarse. No puede obviarse que, entre el público en general, los primeros y más entusiastas usuarios de la IA generativa son los estudiantes. No ocurre lo mismo entre el profesorado. Tenemos a nuestra disposición muchísimas herramientas como ChatGPT, Gemini, Perplexity, Notebook LM, DeepL, Notion IA... El uso de otras, muy comunes en el ámbito universitario y profesional, como Midjourney (creación de imágenes), Descript (modificación de videos) y ElevenLabs (creación de voz realista), son más controvertidas entre los historiadores, porque ficcionan el pasado, generalmente con poco criterio.

Realmente ninguna de estas herramientas nos enfrenta a un problema nuevo, pues la existencia de información errónea, la manipulación de fotografías, textos, voces y videos ya eran circunstancias para tener en consideración. Hay ejemplos, perfectamente conocidos a lo largo del tiempo, como la eliminación de Leon Trotsky de las escenas en las que aparecía junto a Lenin durante el periodo estalinista o la recreación de imágenes de combate durante las guerras del siglo XX. Para detectar precisamente los malos usos de estas IA, tenemos disponibles Forensically, JPEGsnoop y FotoForensics. Las IA nos ayudan en tareas básicas, como la detección de plagios, la elaboración de gráficos, la recolección de datos, la revisión de textos, la mejora de su redacción, etc.

El impacto de la inteligencia artificial en la divulgación de contenidos históricos es enorme. Son herramientas accesibles, baratas o gratuitas y flexibles, pues permiten combinar diversos formatos de texto, sonido e imagen y manejar en poco tiempo grandes volúmenes de datos. Gracias a las IA vamos a poder localizar relaciones que hasta ahora pasaban desapercibidas. Esto facilita la búsqueda de información sobre un tema o persona. Omeka, el software creado por el Centro Roy Rosenzweig para Historia y Nuevos Medios de la Universidad George Mason para integrar contenidos digitales heterogéneos, en parte ha quedado superado, aunque sigue siendo fundamental su función como repositorio de documentos. Las IA también nos permiten la elaboración del propio tema.

Las IA influyen en las culturas de la memoria a través de medios visuales y experiencias inmersivas, generando imágenes basadas en datos a veces sesgados o distorsionados. Ya hay muchas reflexiones disponibles, que en buena medida siguen la interpretación que se ha hecho del cine, las series, los videojuegos y de la influencia de la cultura audiovisual en nuestra percepción del pasado. Una lectura de referencia en este campo es *The Past Within Us: Media, Memory, History* (2005), de Tessa Morris-Suzuki. En España contamos con un buen grupo de historiadores atentos a esta cuestión



y sus implicaciones. Destaco a Alberto Venegas Ramos y su *Pantallas de la memoria* (2023), aunque tiene otros muchos trabajos recomendables en *Presurae* y otras revistas. Los últimos congresos sobre innovación docente cuentan con numerosos análisis al respecto. Menciono CIINECO, celebrado periódicamente en la URJC, o el desarrollado en la UVA, cuyos resultados ya están disponibles.

Periódicamente nos prometen ver la historia como realmente fue, pero son más los fallos que los aciertos. Grok, la IA de la red social X, presenta la imagen de un guerrillero de 1808 como un charro o un gaucho. Se hizo viral la creación de obras falsas que imitaban el estilo de Caravaggio. Millones de personas sin una mínima formación están expuestos a esa distorsión del pasado. Aunque nos aportan fuentes de sus datos si lo requerimos, en buena medida son imposibles de rastrear. ChatGPT y Gemini inventan notas y fuentes ficticias cuando presentan sus textos. Son fuentes con apariencia de verdad, pero en algunos casos completamente inventadas. Algunas IA para detectar plagios señalan porcentajes altísimos (+90 %) en obras clásicas (Séneca, Julio César, Cervantes, etc.), porque sus sentencias principales han sido repetidas a lo largo de la historia. También que han sido escritas con IA, aunque la IA no existía. Sucede que no distinguen un texto real de uno generado artificialmente.

Algunas de las preguntas que ahora nos hacemos por la irrupción de las IA son semejantes a las suscitadas por la digitalización. Dos lecturas asequibles, como *Clio Wired* (2011), de Roy Rosenzweig, y *El desorden digital* (2013), de Anacleto Pons, nos pueden ilustrar en este punto.

Como docentes, precipitar el mal uso de una o varias de estas herramientas o evidenciar sus errores puede ser un buen punto de partida para abordar con los alumnos tanto las posibilidades como los peligros de las IA generativas. Seguramente varias de estas IA mencionadas son las que nuestros alumnos usan con más frecuencia a la hora de realizar cualquier tipo de trabajo escrito o audiovisual.

Muchas universidades de todo el mundo están recuperando estrategias de aprendizaje y evaluación tradicionales para tratar de paliar el fraude. En diciembre

de 2023, la Universidad de Cornell preparó un informe sobre el uso de la IA Generativa en el ámbito académico. Volvían a los exámenes en papel. El marco que preparó aquel grupo de profesores sigue siendo válido. Destaca que el



uso de IAs debe equilibrarse cuidadosamente con los estándares de veracidad, validez, originalidad y reproducibilidad. La transparencia y divulgación del uso de GenAI son esenciales. También alerta de la necesidad de alfabetización en IA, los peligros sobre la privacidad y el acceso a los datos institucionales, la falta de transparencia, las autorías y los sesgos inherentes a su desarrollo, a los que son especialmente sensibles las Humanidades. Si alguien quiere influir en los algoritmos, debe generar contenidos en abierto. Los Machine Learning reflejan los sesgos y prejuicios de los textos con los que fueron entrenados y, a diferencia de cualquier historiador, no pueden escribir críticamente contra estos sesgos. Por otra parte, las IA tienen un impacto ambiental altísimo, pues requieren grandes cantidades de energía.

Fue a finales de 2023 cuando hice mis primeras pruebas con una IA generativa. Para entonces, ya existía una historia, escrita por Matteo Pasquinelli, porque su recorrido ya era muy largo. Confieso que mi primera impresión fue negativa. Uno de los límites que encontré fue el acceso a documentación no digitalizada. Es decir, todo el trabajo de archivo, después de la IA, parecía no haber cambiado. Hoy podemos encontrar herramientas, como Traskribus y eScriptorium, que nos ayudan a leer textos históricos como si estuviésemos asesorados por un experto paleógrafo y a trabajar más rápidamente. En este caso, es un complemento del trabajo de los especialistas en la lectura y traducción de textos antiguos. Ha sido posible atribuir autorías de obras de arte gracias a la identificación de patrones tanto en la pintura como en la escritura.

Las implicaciones de la inteligencia artificial en el campo de la historia son notorias en investigación, escritura y la propia teoría histórica. A cualquier neófito le permite afinar una traducción gracias a su lenguaje probabilístico. Un grupo de especialistas en Reconocimiento de Patrones y Tecnología del Lenguaje Humano y paleógrafos de la Universidades Politécnica de Valencia y del Centro de Arqueología Subacuática de Cádiz trabajan en el desarrollo de la herramienta Carabela para localizar pecios gracias a manuscritos de los siglos XV al XVIII. El proyecto recibió financiación de la Fundación BBVA en la convocatoria de 2018. En 2020 presentaron una pu-

blicación con sus resultados en la revista Drassana.

La Universidad de Valladolid ha comenzado a aplicar eScriptorium para transcribir libros antiguos y manuscritos digitalizados. La colaboración entre historiadores, arqueólogos, científicos de datos y programadores parece una tendencia lógica a la luz de estos estudios. Incluso la incorporación de formación específica en los planes de estudio de grado de Historia que permita el diálogo con estas otras disciplinas.

La revista *History & Theory. Studies in the Philosophy of History* es la que mejor está dando cuenta de las implicaciones de la IA Generativa en la historia del presente y del futuro por la recurrencia de los análisis y por los debates que plantean y suscitan los números publicados desde 2022.

El pasado 7 de mayo, la Fundación CYD publicó los resultados de la encuesta "Uso y percepción de la IA en el entorno universitario". Según este estudio, el 89 % de los estudiantes de grado emplea alguna herramienta de IA generativa. Este dato es similar a los ya existentes para otros países. Hace un año, en Estados Unidos hubo un resultado casi idéntico. Desde 2022 se ha generalizado rapidísimamente. Hay otros datos significativos, como que solo 20 universidades de las más de 80 que existen en España respondieron al estudio. Son precisamente las instituciones que emplean IA en la docencia las que han respondido. De ello podemos inferir que los estudiantes se han anticipado a las propias estructuras universitarias. ¿Por qué? La visión de los estudiantes y de los profesores alrededor de la IA no coincide. Los primeros asumen que su utilidad principal es el ahorro de tiempo. Los segundos, en cambio, están pensando en cómo puede ayudar al aprendizaje y los riesgos que puede comportar. Los profesores que han experimentado con IA tienen claro que no sustituye su trabajo como profesores. Ya saben que permite perfeccionar conocimientos. En una experiencia piloto en la USPCEU, liderada por el vicerrectorado de Transformación Digital, hemos comprobado que puede ser una herramienta útil en el estudio de los temas de asignaturas como Historia y Literatura. Hemos aplicado lo que denominan método socrático y juego de roles en la preparación de dos temas con resultados esperanzadores. Nos ha ofrecido la posibilidad de una tutela permanente y personalizada al alumno.

La IA nos facilita desarrollar el aprendizaje de otros modos, por ejemplo a través de conversaciones con los alumnos alrededor de una pregunta o un tema, donde la IA puede ejercer un papel definido previamente por el profesor. Este tipo de aprendizajes con asistentes sería difícil de desarrollar sin esta tecnología. En mi caso, he planteado a los alumnos una conversación alrededor del conflicto árabe-israelí con diversos actores del mismo con los que podían interactuar para conocer su posición.





Una profesora de la Universidad Complutense de Madrid, Ana Velasco Molpeceres, especialista en historia de la moda, ha desarrollado un *podcast* para la Cadena

COPE (Habitar la posteridad) donde interactúa con el asistente conversacional SophiA. El modelo es parecido a este proyecto que hemos desarrollado en la USPCEU para la materia de Historia Universal Contemporánea. En ambos casos, la IA responde preguntas, define conceptos, ofrece nuevos enfoques y resuelve dudas con el rol que previamente hemos definido y con un nivel adecuado al interlocutor que también hemos caracterizado. Esta es una de las grandes virtudes de las IA que ya tenemos a nuestro alcance.

La inquietud fundamental de los profesores es que ofrecen una forma fácil de hacer fraude académico. De ahí el retorno a las formas clásicas de evaluación después de una época marcada por la innovación y la experimentación. Los defensores del papel y el bolígrafo crecen. El examen tradicional es más habitual ahora que hace cinco años.

Nicholas Carr, conocido por su libro *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* (2011), ha publicado *The Myth of Automated Learning*, donde aporta una clave fundamental: la verdadera amenaza de las IA no es que fomenten el engañoso que desalientan el aprendizaje. Actualmente representan la automatización de los procesos de recogida, organización y análisis de la información y de redacción, junto a la elaboración de resúmenes, creación de gráficos, imágenes y videos. Todos estos trabajos servían al proceso de aprendizaje. Carr nos recuerda que, históricamente, cuando se ha automatizado una tarea, habitualmente se atrofia la capacidad de realizarla de otro modo. Por otra parte, los que han desarrollado las habilidades previamente a su automatización multiplican su rendimiento. La reflexión de Carr es muy parecida a la de otros expertos, como la de los autores de *How Artificial Intelligence Constrains the Human Experience*. Las IA terminan reduciendo el rango de experiencias de sus usuarios, limitando su autonomía. No puedo dejar de evocar el uso de las calculadoras y cómo los profesores de matemáticas que tuve se esforzaban en que aprendiésemos manualmente. Sin calculadoras, a muchos nos cuesta realizar operaciones. Los algoritmos refuerzan las experiencias pasadas, pudiendo reducir la creatividad. En esa disyuntiva estamos.

Realmente los trabajos realizados con una IA pueden ser mejores, pero si los alumnos no experimentan cómo se hace un trabajo “manualmente”, si no aprenden a buscar

información, a comprenderla y a sistematizarla, les costará más extraer todo el potencial de las IA y serán incapaces de actuar sin ellas. Otras tareas más rudimentarias también son mejoradas por las IA. Por ejemplo, NotebookLM realiza resúmenes de textos con una gran calidad, si bien no puede distinguir la verdad de la falsedad. Ha nacido para que podamos elegir las fuentes con las que prepara un texto. Si elegimos fuentes de calidad, el resultado será mejor que en cualquier IA convencional. Para aprovechar las IA hay que saber cómo se hace aquello que le pedimos que haga. Se trata de un trabajo difícil, que exige altas capacidades. La paradoja es que son precisamente ellos, los estudiantes de secundaria y luego los universitarios con más capacidades, los que más usan las IA para suplir la experiencia de aprender. Lo importante no eran los trabajos, sino el aprendizaje, que es lo que se está poniendo en riesgo.

Las empresas de IA contemplan este escenario desde otro punto de vista distinto a los anteriores. De hecho, ofrecen sus servicios gratuitos, porque están captando a futuros compradores de sus servicios de pago. En cierto modo, el reto está en volver a reivindicar el disfrute de saber. ■

Bibliografía

CARR, Nicholas: *Superbloom. How Technologies of Connection Tear us Apart*, New York, Norton & Company, 2025.

CARR, Nicholas: *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Barcelona, Taurus, 2011.

CARR, Nicholas: “*The Myth of Automated Learning*”, *New Cartographies*, 27 de mayo de 2025. Accesible en <https://www.newcartographies.com/p/the-myth-of-automated-learning>

Generative AI in Academic Research: Perspectives and Cultural Norms. Cornell University Task Force, 15 de diciembre de 2023. Accesible en https://it.cornell.edu/sites/default/files/itc-drupal10-files/Generative%20AI%20in%20Research_%20Cornell%20Task%20Force%20Report-Dec2023.pdf

MORRIS-SUZUKI, Tessa: *The Past Within Us: Media, Memory, History*, London-New York, Verso, 2005.

PASQUINELLI, Matteo: *The Eye of the Master. A Social History of Artificial Intelligence*, London-New York, Verso, 2023.

PONS, Anacleto: *El desorden digital: guía para historiadores y humanistas*, Madrid, Siglo XXI, 2013.

ROSENZWEIG, Roy: *Clio Wired: The Future of the Past in the Digital Age*, New York, Columbia University Press, 2011.

VELASCO MOLPECERES, Ana y ORTÚÑEZ GOICOLEA, Pedro Pablo (Eds.): *Innovación docente en la Universidad. Descubrir oportunidades en los desafíos*, Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid, 2025.

VENEGAS RAMOS, Alberto: *Pantallas de la memoria. Cómo y por qué las imágenes digitales transforman nuestra idea de la historia*, Madrid, Clave Intelectual, 2023.

VV.AA: “How Artificial Intelligence Constrains the Human Experience”, *Journal of the Association for Consumer Research*, Vol. 9, n.º 3, Julio de 2024. Accesible en <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/730709>



Inteligencia artificial en la enseñanza de la Historia del Arte en Secundaria

A nadie se le descubre el hecho de que la inteligencia artificial se encuentra muy extendida entre nuestros alumnos en Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, tanto en el ámbito de sus vidas privadas como en el académico. El ChatGPT se emplea en las tareas escolares y, lamentablemente, también para prácticas no legítimas, alcanzando cotas muy sofisticadas. Pero la Inteligencia Artificial puede convertirse en un aliado fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque supone en sí un elemento motivador de primera magnitud, aunque no solo por eso.

Nuestro objetivo docente en relación con la inteligencia artificial pasa, a mi entender, por dos objetivos.

En primer lugar, se debe realizar un trabajo con los alumnos sobre el sentido ético

de la utilización de la IA y, en segundo lugar, emplear dicha inteligencia artificial para el trabajo escolar como una herramienta que puede ayudar en el aprendizaje porque permite desarrollar sus capacidades creativas. Es más, la inicial tarea sobre las cuestiones éticas también tiene una dimensión pedagógica en sí, y de importancia vital para las vidas de nuestros alumnos.

Empecemos por esta cuestión. Todo empleo de la IA en la escuela debe partir y desarrollarse sobre una reflexión en el aula acerca del empleo ético de la misma, planteando los límites y los sesgos que tiene una herramienta realizada por los seres humanos en función de sus intereses, ideologías y objetivos, trabajando sobre la cuestión de las complejas relaciones entre la objetividad y la subjetividad. Otro campo de reflexión pasa sobre el supuesto mito de la infalibilidad que ha adquirido la IA como una especie de ídolo para adorar. Más aún, abogo porque estas cuestiones no solo se aborden cuando se emplea la IA en una asignatura concreta, como es la nuestra de Geografía e Historia, sino que debe aparecer ya en el currículo de todas ellas. Conviene, por lo tanto, legislar, al respecto.

En el caso concreto de la enseñanza del Arte en Secundaria, la generación de imágenes permite realizar un provechoso ejercicio de comparación entre esas imágenes y las de obras de arte reales. Con ello se puede desarrollar el espíritu crítico, al introducir a los alumnos en el debate sobre la autoría, la



autenticidad y la creatividad en el Arte, así como sobre la privacidad y el uso de datos, y de cómo la IA está impactando en el mundo artístico actual, generando nuevas oportunidades, pero también nuevos problemas. En relación con estas cuestiones convendría, aunque fuera de forma sucinta, abordar cómo la IA está sirviendo también a los historiadores y profesionales del Arte para atribuir y autenticar obras y artistas, clasificar y recuperar el Arte, detectar las falsificaciones y para la conservación y restauración de obras de Arte.

Creo que el empleo de la IA en la enseñanza del Arte en Secundaria Obligatoria puede ser una oportunidad de oro para que el Arte tenga un mayor protagonismo en nuestras asignaturas de Geografía e Historia, desde Primero a Cuarto, siempre relegado, cuando no abandonado, sin justificación alguna, al ser considerado un saber secundario, cuando debe tener una presencia propia y constante por la necesidad imperiosa de fomentar la educación humanística y estética de los adolescentes.

La IA puede ser un laboratorio para que los alumnos de esta larga etapa educativa se acerquen de forma imaginativa al vocabulario, a los estilos, a los artistas y a las manifestaciones de la Historia del Arte desde la Prehistoria hasta nuestro mundo actual, aunque sea de una forma básica.

Que los alumnos generen imágenes empleando programas que abundan en la red supone ya, y por el mismo hecho del manejo de estas herramientas, un ejercicio de motivación de primera magnitud, dado el atractivo de la tecnología entre nuestros alumnos, y sobre lo que no hace falta trabajar con ellos.

Existen muchos programas de IA, pero, eso sí, deben garantizarnos que se pueden emplear con fines pedagógicos, con todo lo que eso conlleva. Para ello, las Administraciones Educativas deben ponerse en marcha con el fin de que en nuestro ámbito se puedan usar algunas herramientas con seguridad y de forma gratuita. Por otro lado, esas mismas Administraciones tienen que promover la formación de los profesores en la IA, aunque, al parecer, ya se están comenzando a ofertar cursos de introducción a la inteligencia artificial para docentes en algunas Comunidades Autónomas.

Estos servicios de inteligencia artificial generan imágenes de gran calidad y muy realistas. Los alumnos deben disponer, a través de un proceso de elaboración propia, y siempre guiados por sus profesores, de una serie de características básicas de cada estilo, artista u obra de arte para que puedan crear esas imágenes con la información aportada. Estamos, con ello, desarrollando el trabajo previo de esos estilos, artistas y obras, para luego reflejarlo en la práctica con las imágenes; pero, sobre todo, estamos consiguiendo que los alumnos se conviertan, además, en protagonistas, porque ellos serían los



que procederían a la elaboración de unas imágenes que reflejarían, precisamente, su estudio previo. La IA, por lo tanto, es una oportunidad para la creatividad en Historia del Arte, aunque pueda parecer, en principio, todo lo contrario.

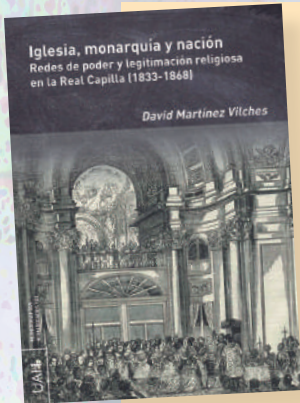
Debemos comenzar a desterrar el convencimiento de que la IA es un peligro para la educación, para conseguir que sea un instrumento a favor de la misma, pero obviando también el consabido fetichismo tecnológico que, en ocasiones, docentes y Administraciones Educativas terminan por adoptar, al olvidar que la tecnología, como la IA, es un instrumento para un fin, no un fin en sí misma. ■

Eduardo Montagut Contreras
Doctor en Historia Moderna



LIBROS

Apuntes de Historia Abierta



David Martínez Vilches, *Iglesia, monarquía y nación. Redes de poder y legitimación religiosa en la Real Capilla (1833-1868)*, Editorial Universidad de Alcalá, 2025. 281 páginas.

En la transición del Antiguo Régimen al Estado Nación Liberal durante el siglo XIX, la Casa Real constituyó un espacio donde las tensiones saltaron ante la presión de los partidos liberales por convertirla en una herramienta para el triunfo de sus ideas. En consecuencia con sus proyectos secularizadores, el entorno de la Corona debía evitar una significación excesivamente unida a la Iglesia, más que al catolicismo, que era la religión mayoritaria de los españoles. Ese difícil equilibrio generó muchos problemas, como se advierte en este libro, necesario para la renovación historiográfica del reinado de Isabel II (1833-1868). La presencia del clero fue un elemento fundamental en la construcción de la imagen de aquel periodo por parte de sus críticos y detractores, que deformaron y exageraron la influencia del mismo. Sin embargo, resulta evidente que la figura del confesor Claret y del entorno de la capilla real fueron utilizados en el juego político entre moderados y progresistas, al igual que la figura de sor Patrocinio. Esta monja tuvo el apoyo de los reyes y, en un siglo de secularización y desamortización, fundó conventos y escuelas femeninas, lo que se consideró un desafío para ciertos medios

progresistas. Este libro arroja luz sobre la interacción entre Iglesia, monarquía y nación en la corte isabelina, y explica sus dimensiones políticas y culturales.

Ricardo Martín

Zorann Petrovici, *La Guerra del Rey. La labor humanitaria de Alfonso XIII durante la Primera Guerra Mundial*, La esfera de los libros, 2025. 433 páginas.

En 1915, el rey de España organizó, con su propio dinero, una Oficina de Guerra en el palacio real para atender a las numerosas peticiones de ayuda que le enviaron civiles de todos los países que se encontraban en guerra desde el año anterior. Pronto el número de demandas desbordó a la secretaría regia, por lo que fue necesario organizar en varias salas del palacio unos oficinistas –de ambos sexos– encargados de gestionar las peticiones, archivarlas y responder a sus autores y autoras. A través de historias conmovedoras y de una gran investigación, Petrovici nos muestra el alcance geográfico y social que atendieron, historias de madres, hijas, hermanas y padres solicitando noticias de sus hijos, desaparecidos, prisioneros y caídos en combate. Para lograr saber su situación, fue necesario a la Oficina de Guerra contar con la inestimable ayuda de decenas de diplomáticos y militares españoles, que se desplegaron por todos los países implicados en la Primera Guerra Mundial. Visitaron campamentos de refugiados, elaboraron informes, se coordinaron con la Cruz Roja Internacional... Pero también el propio Alfonso XIII tuvo que intervenir en ocasiones, no solo alentando y asignando fondos, sino también telefoneando o telegraphiando a monarcas y políticos para lograr conmutaciones de muerte o saber la suerte de algunos prisioneros. La Oficina logró restablecer el contacto entre miles de familias separadas por el conflicto, e intervino en la repatriación de prisioneros y en la protección de buques hospitales aliados.

Antonio Moral



Jorge Vilches, *1975 Esta España viva, esta España muerta*, Madrid, La esfera de los libros, 2025, 336 páginas.

Quien desee conocer, desde el lado cultural, desde el lado sociológico, desde el lado televisivo, hasta desde las revistas satíricas y el cine de destape, etc. el último año del franquismo y los comienzos de la transición debe leer este ameno libro de historia. De esa manera, conocerá los movimientos culturales del momento, las ansias, no sé si tanto de mayor libertad en los españoles pero sin arriesgar en ningún momento el bienestar alcanzado por el milagro económico español de los años 60 y 70. En Portugal hubo varios intentos de sublevación militar, temor al estallido de una guerra civil, la posible intervención de las grandes potencias en guerra fría, lo que consolidó aún más el deseo de la mayor parte de los españoles de caminar hacia la democracia con tranquilidad. Sin embargo, la amenaza terrorista impidió que fuera una transición de terciopelo. En este estudio, el lector se inserta en la sociedad de la época y, de esa manera, se explica sus aspiraciones económicas, la vida familiar, las vacaciones y el intenso trabajo de millones de españoles, de toda una gran generación, que elevó la categoría económica de España hasta hacerla la 10.^a potencia económica mundial en esos años. También el autor reconoce la existencia de mitos sobre la época, que desmonta con argumentos y hechos. Un libro, en definitiva, muy recomendable, ahora que ha acabado el famoso año sobre la muerte de Franco.

Antonio Moral

Para saber más sobre inteligencia artificial y Educación Secundaria

<https://cuadernosdeherodoto.com/2025/01/30/inteligencia-artificial-para-clases-de-historia-conversaciones-online-en-el-british-museum/> [El título lo dice todo].

<https://seul.ar/ia-educacion-alumnos/> [Reflexiones de un profesor argentino que ha utilizado la IA en sus clases. Una experiencia que puede ayudar a otros].

<https://cotec.es/proyectos-cpt/ia-y-educacion/> [Estudio sobre el uso e impacto de la inteligencia artificial en la escuela a partir de las repuestas de más de 7000 encuestados, entre 16 y 65 años, incluidos miembros de la comunidad educativa y población general, realizado en 2025].

https://bilateria.org/prog/guia/uso_de_inteligencia_artificial_para_secundaria.html [Se propone un uso ético de la IA en los centros de educación, necesario tanto para alumnos como para profesores].

<https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence> [Página web de la UNESCO con materiales donde se defiende un enfoque de la IA centrado en el ser humano. Su objetivo es incluir el papel desempeñado por la IA en la solución de las desigualdades actuales en materia de acceso al conocimiento, la investigación y la diversidad de las expresiones culturales, y garantizar que la IA no amplíe la brecha tecnológica dentro de los países y entre ellos].

“Inteligencia artificial y Educación Secundaria. Un análisis de la producción científica”, de María Rubio Gragera, Ernesto Colomo Magaña y Antonio de Padua Palacios Rodríguez, en *Docencia en la era digital: experiencias, retos e innovación* / coord. por Marta Montenegro Rueda y otros, 2025, pp. 282-294, cuyo texto completo es accesible en DIALNET.

“Percepciones y Aplicaciones de la IA entre Estudiantes de Secundaria”, de Alfaro-Salas, Hazel y Díaz Porras, Jorge Alonso, en *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0* (RTED), ISSN-e 2665-0266, Vol. 17, n.º. 1, 2024, pp 200-215, pdf descargable en DIALNET.

“Estudiantes de Secundaria e inteligencia artificial: Perspectiva desde la neuroeducación sobre la alfabetización, cognición y creatividad”, de Reza Flores, Ricardo Alberto y otros, en *Journal of neuroeducation = revista de neuroeducación*. Vol. 5, n.º. 2, 2025, pp 77-88, texto descargable en DIALNET.

“Desequilibrio STEAM”: barreras y retos para una transversalidad real en Secundaria y Bachillerato”, de Alejandro Iglesias Dávila y otros, en *Educación, creatividad e inteligencia artificial: Nuevos horizontes para el aprendizaje.* / coord. por María Luisa Sein-Echaluce Lacleta, y otros, 2025, pp. 271-274. Texto completo en DIALNET.

Para saber más

XI CONCURSO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA PARA ALUMNOS DIRIGIDOS POR PROFESORES DE BACHILLERATO 2025-26

Bases:

- 1. Participantes.** Alumnos españoles o con residencia en España matriculados en 1.º o 2.º de Bachillerato durante el curso 2025-2026. En el caso de participantes menores de edad, se deberán especificar los datos de contacto del padre, madre o tutor legal, quienes autorizarán la participación por escrito.
- 2. Formato del trabajo.** Los alumnos presentarán un trabajo de investigación histórica de tema libre, tutelado por uno o varios profesores, con una extensión de entre 30 y 50 páginas en letra Times New Roman tamaño 12 y a doble espacio.
- 3. Inscripción y envío.** La participación se gestionará exclusivamente de forma digital a través del formulario habilitado en: <https://cdlmadrid.org/premios-de-investigacion-historica-para-alumnos-de-bachillerato/>. El proceso consta de tres fases: la primera, donde se cumplimentarán los datos personales de autoría y contacto; la segunda, en la que se registrarán los datos del trabajo incluyendo el título, el seudónimo del autor y un resumen en español y otro en inglés con un máximo de 200 palabras cada uno; y la tercera, que finalizará con la entrega del archivo en formato PDF. La fecha límite de envío será el 28 de mayo de 2026 a las 19:00 horas.
- 4. Fallo del jurado.** Se hará público el 19 de junio y la entrega de premios se celebrará durante la primera semana de julio. El Jurado valorará, especialmente, el rigor académico, el uso de fuentes originales y la calidad de las conclusiones.
- 5. Premios.** Se otorgará un primer premio de 1000 euros al autor o autores del mejor trabajo y 500 euros al profesor o profesores tutores. El segundo premio constará de 500 euros para los alumnos y 250 euros para el profesorado. Podrán concederse menciones especiales o declararse los premios desiertos si el Jurado así lo considera. Los trabajos premiados se publicarán en la página web de las instituciones convocantes.
- 6. Jurado.** Estará compuesto por 5 miembros: 2 en representación del Colegio de Historiadores y 2 en representación de la Universidad CEU San Pablo. La presidencia será ejercida de forma alterna por el rector de la Universidad CEU San Pablo y por el decano del Colegio, o personas en quienes deleguen.
- 7. Imagen y difusión.** Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías tomadas durante la entrega de premios, tanto en redes sociales como en otros medios corporativos.
- 8. Información adicional.** Las bases completas están publicadas en la web del Colegio: www.cdlmadrid.org.

PÍLDORAS FISCALES

Sobre la posibilidad de incluir los gastos del seguro de hogar en la deducción por inversión en vivienda.

De cara a la presentación de la declaración de la renta correspondiente al ejercicio 2025 que finaliza el 30 de junio próximo, conviene resaltar que el seguro de hogar de la vivienda habitual podrá incluirse como mayor coste de la inversión en esa vivienda.

A tal fin, se tendrán que cumplir una serie de requisitos para poder aplicarse la deducibilidad:

- Se debe haber adquirido la vivienda antes de 1 de enero de 2013.
- Se tuvo que haber comprado con un préstamo o crédito con garantía hipotecaria que debe estar en vigor y debe estar referido como obligatorio/necesario ese seguro en la propia escritura de hipoteca.
- Solamente se podrán incluir en el seguro las partidas relativas a las coberturas básicas del inmueble.
- La base máxima deducible por inversión en vivienda habitual es de 9040 euros anuales por contribuyente. Sobre esta cantidad se aplica como deducción por inversión en vivienda una cantidad equivalente al 15 % del importe invertido en el que se incluye, además de los intereses de financiación hipotecaria, el importe del seguro de hogar y hasta alcanzar un máximo de deducción de 1350 euros.

Adicionalmente, los trabajadores por cuenta propia que desarrollen su actividad en su vivienda habitual podrán beneficiarse, como gasto deducible, del importe de este seguro en función del espacio destinado al trabajo.

Sobre el valor por el que se paga el impuesto de transmisiones patrimoniales cuando se adquiere una vivienda con financiación bancaria y existiendo una tasación en la escritura de hipoteca.

Las Administraciones Tributarias autonómicas, que son las que gestionan, liquidan e inspeccionan el impuesto sobre transmisiones patrimoniales, vienen realizando actuaciones de comprobaciones de valores en el caso de inmuebles que son objeto de compraventa.

En estos expedientes lo que buscan, dentro de sus legítimas competencias, es aumentar el valor de la transmisión (la base imponible) para que al aplicar el porcentaje o tipo del impuesto resulte una cantidad muy superior.

Frecuentemente, cuando existían adquisiciones de inmuebles con hipoteca, que son dos escrituras notariales distintas y que se firman casi en unidad de acto, las administraciones compraban el valor declarado en la escritura de venta y, si era inferior al que constaba en la escritura de "hipoteca" –a la que es obligatorio incorporar un certificado de tasación realizado por una entidad homologada–, cogían este valor superior y sobre el mismo aplicaban impuestos.

Normalmente, cuando se recurrían estos actos administrativos ante los Tribunales, estos solían dar la razón al administrado por cuanto las Administraciones Autonómicas no realizaban una valoración independiente y específica respecto del importe declarado en la compraventa, sino que daban por bueno, trasladándolo, el valor de tasación hipotecaria.

Parece que, lamentablemente para los contribuyentes, esto se ha acabado.

Muy recientemente, nuestro Tribunal Supremo, por Sentencia de 26 de enero de 2026 –en términos semejantes con otra de 4 de diciembre de 2024–, ha interpretado como correcto el método de comprobación que en este sentido viene realizando la administración conforme a lo previsto en el artículo 57.1.g) de la Ley General Tributaria, basado en la tasación de las fincas hipotecadas y siempre que la diferencia de valor sea "relevante" –sin concretar más.

Así, se considera cumplida la exigencia de motivar el inicio del procedimiento de comprobación de valores cuando existe una diferencia relevante entre el valor declarado y el valor resultante de la tasación hipotecaria, especialmente cuando ambos valores son conocidos por el contribuyente en el mismo momento y no ha formulado objeción alguna frente al valor de tasación; no pudiendo imponerse a la administración una carga adicional de motivación respecto de la identidad entre el valor hipotecario y la base imponible del impuesto.



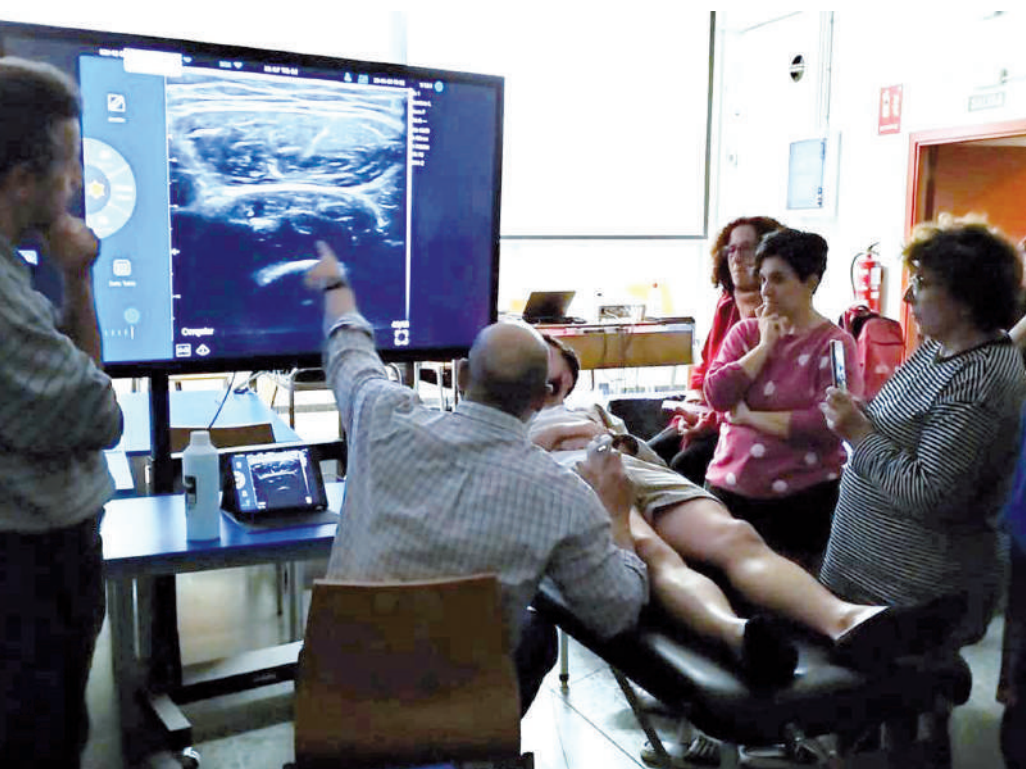
EPINUT

un modelo para la ciencia española



Marisa González Montero de Espinosa, M.^a Dolores Marrodán Serrano.

Dpto de Biodiversidad, Ecología y Evolución. Facultad de Ciencias Biológicas.
Universidad Complutense de Madrid.



de subsistencia y fragmentación del conocimiento. Esta falta de respaldo institucional ha provocado que, durante décadas, los avances sean el resultado de iniciativas individuales que han luchado contracorriente para generar conocimiento.

Esta precariedad ha traído consigo una consecuencia crítica: la falta de continuidad. En el ámbito científico, el tiempo es un factor determinante. Los hallazgos no surgen de la nada, sino de la acumulación de evidencias a lo largo de los años. Al no garantizarse la estabilidad de proyectos y equipos, la ciencia española se ha visto severamente limitada, perdiendo el hilo conductor necesario para que las investigaciones den sus frutos definitivos. Sin una estructura que

sostenga el esfuerzo a largo plazo, el talento se dispersa y el impacto social de la ciencia se diluye.

En este escenario de precariedad estructural, resulta particularmente significativo que el grupo de investigación *Valoración de la condición nutricional en las poblaciones humanas y sus aplicaciones clínicas, epidemiológicas y de promoción de la salud* (EPINUT) haya alcanzado sus 20 años de adscripción continua a la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Desde su creación en 2005, este grupo ha desarrollado una trayectoria investigadora sostenida que combina rigor científico, proyección internacional y transferencia de conocimiento hacia políticas públicas de salud. Su permanencia y crecimiento durante dos décadas reflejan no solo la solidez de su producción académica, sino también la capacidad de generar redes interdisciplinarias y proyectos de colaboración con impacto real en la salud de la población.

Introducción

La actividad científica en España no ha ocupado el lugar prioritario que históricamente le corresponde. Por el contrario, ha sido relegada a un segundo plano y asfixiada por una crónica escasez de recursos gubernamentales. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), la inversión española en Investigación y Desarrollo (I+D) en 2024 representó el 1,5 % del producto Interior Bruto (PIB), un porcentaje que se encuentra por debajo de la media de los países de la Unión Europea (en la UE es 2,26 %). Ello conduce a que la supervivencia y consolidación de las estructuras científicas de investigación representen en nuestro país un desafío sistémico. En efecto, la escasez de recursos financieros y la inestabilidad de las partidas presupuestarias suelen comprometer la viabilidad de proyectos a largo plazo, lo que obliga a los grupos de trabajo a operar bajo una lógica

Un oasis de estabilidad en el panorama científico español

En este contexto, la permanencia de EPINUT (<https://www.ucm.es/epinut/el-grupo>) durante dos décadas bajo el sello de la UCM es un hito altamente significativo. No solo constituye un testimonio de resiliencia institucional, sino que simboliza el éxito de un modelo de gestión científica capaz de generar conocimiento de alto impacto de manera sostenida, a pesar de las barreras económicas y administrativas que definen el ecosistema investigador nacional.

La labor de EPINUT ha sido fundamental para entender que la nutrición es un fenómeno complejo donde interactúan la biología y el entorno. Este grupo ha sido y es un referente en la investigación y ha logrado hitos que trascienden las paredes del laboratorio. Además, se ha encargado de formar talentos, siendo mentores de decenas de investigadores y doctores que hoy lideran la nutrición científica a nivel global y ocupan puestos claves en la clínica, docencia, investigación o en determinados organismos internacionales relacionados con la seguridad alimentaria.

El equipo está integrado en la actualidad por 14 especialistas y 12 colaboradores, cuya sinergia constituye un modelo de trabajo transdisciplinar. Esta estructura permite que un mismo problema se analice desde múltiples prismas complementarios:

En primer lugar, desde la perspectiva de ciencias de la salud, ya que EPINUT tiene expertos en nutrición humana y dietética, medicina y enfermería, que aportan la visión clínica y metabólica necesaria para el tratamiento y la prevención.

Segundo, desde el punto de vista de las Ciencias Biológicas y Químicas, con profesionales capaces de profundizar en los mecanismos celulares y microbiota, y aportar también una perspectiva evolutiva y de composición corporal, que resulta esencial para entender la variabilidad humana.

Tercero, el grupo dispone de especialistas en antropología social, capaces de analizar los factores emocionales y conductuales de la alimentación.

Por último, también cuenta con investigadores de ciencias de la actividad física y el deporte, que cierran el círculo del balance energético y la salud funcional. Esta convergencia de saberes garantiza que las investigaciones del equipo no sean fragmentarias, sino holísticas, ya que reúne especialistas de diferentes especialidades y disciplinas.

Cómo trabaja EPINUT

La clave del éxito de EPINUT durante estas dos décadas radica en su metodología integradora. A diferencia de enfoques aislados, este grupo emplea una estrategia pluridisciplinar que combina la epidemiología nutricional



con técnicas de vanguardia. Además, este panel de expertos destaca por su capacidad de realizar estudios masivos de campo en colegios, hospitales, federaciones, centros de mayores, comunidades rurales, etc. Su metodología se basa, entre otras técnicas, en:

- **Antropometría avanzada y cineantropometría**, herramientas precisas para estudiar la composición corporal y su relación con el rendimiento y la salud.
- **Morfometría geométrica**, recursos innovadores para el diagnóstico precoz de la malnutrición.
- **Epidemiología poblacional**, basada en el uso de encuestas validadas y *software* propio, para analizar hábitos alimentarios en grandes grupos. Ello permite identificar riesgos antes de que se conviertan en patologías.
- **Análisis bioestadístico y clínico**, procedimientos que permiten que los resultados sean transferibles a políticas de salud pública reales.

Además, el grupo ofrece determinados servicios, como seminarios y cursos teórico-prácticos destinados a empresas relacionadas con las ciencias de la salud, colegios profesionales y formación del profesorado. Del mismo modo, realiza labores de consultoría y dirección de proyectos de cooperación al desarrollo orientados a la mejora del estado nutricional de cualquier sector y grupo poblacional. También asesora a empresas de restauración colectiva en el análisis y elaboración nutricional de menús adaptados a las necesidades concretas de comedores escolares, residencias de mayores, empresas y otros colectivos. De igual forma, realiza consultas de nutrición, donde analiza la condición nu-

tricional de particulares y brinda asesoramiento dietético. Finalmente, elabora programas de valoración nutricional aplicados al público general y a proyectos de cooperación.

Líneas de investigación

Los campos de estudio del grupo definen su compromiso con la vanguardia científica y se centran en la epidemiología nutricional con aplicación en la salud pública. Las principales líneas actualmente activas pueden estructurarse del siguiente modo:

1. Antropometría, desarrollo humano y evolución biocultural. Este bloque aborda el estudio del crecimiento y la variabilidad biológica de las poblaciones humanas, desde una perspectiva ecológica-cultural y temporal. Incluye investigaciones de antropometría histórica orientadas a analizar el nivel de vida y las condiciones de salud de las poblaciones del pasado, a partir de indicadores corporales. También incluye estudios sobre los efectos del medio ambiente físico y del entorno socioeconómico en el desarrollo, maduración y condición nutricional de los grupos humanos. Estas líneas permiten comprender cómo los factores ambientales y socioeconómicos influyen en el desarrollo biológico y en las diferencias en salud a lo largo del tiempo.
2. Evaluación antropométrica y composición corporal de las poblaciones humanas.



Este eje temático se centra en el desarrollo y aplicación de métodos antropométricos y técnicas de análisis de la composición corporal, para el diagnóstico clínico y epidemiológico del estado nutricional. Incluye estudios sobre la predisposición genética a la obesidad y el desarrollo de los marcadores genéticos y antropométricos para el diagnóstico y definición del exceso ponderal y sus patologías asociadas en niños, adolescentes y adultos. Asimismo, realiza investigaciones sobre la percepción de la imagen corporal y el diagnóstico precoz de los trastornos del comportamiento alimentario (TCA). En conjunto, estas líneas buscan mejorar la detección temprana, la prevención y el abordaje de los problemas nutricionales y metabólicos de las distintas poblaciones.

3. Nutrición y salud pública en contextos vulnerables. Los estudios de este módulo se orientan hacia el análisis de los determinantes sociales y sanitarios de la nutrición en las poblaciones más desfavorecidas. Comprenden el desarrollo de nuevos enfoques para el diagnóstico y tratamiento de la desnutrición infantil, en el marco de la cooperación y ayuda al desarrollo, en países como Malí, Níger, Guatemala, El Salvador, Honduras, etc. Aquí se enmarca también el estudio de la seguridad alimentaria y su impacto en la calidad de vida de las poblaciones. Estos encuadres contribuyen al diseño de estrategias de intervención y políticas públicas para mejorar el estado nutricional y reducir las desigualdades en salud.
4. Actividad física, deporte y ergonomía. Esta rama integra investigaciones relacionadas con el movimiento humano, el rendimiento físico y la salud en el ámbito



laboral. Incluye estudios de cineantropometría y biomecánica del deporte, orientados a la relación entre la estructura corporal, la actividad física y el rendimiento deportivo. Del mismo modo, engloba trabajos sobre ergonomía y antropometría ocupacional dirigidos a identificar riesgos físicos y mentales en distintos colectivos profesionales. Estas temáticas contribuyen a optimizar el rendimiento, prevenir lesiones y mejorar las condiciones de trabajo.

5. Educación, intervención social y transferencia del conocimiento. La misión de EPINUT no se agota en la generación de datos científicos, sino que tiene un



compromiso con la sociedad que comprende programas de educación nutricional dirigidos a mejorar la empleabilidad y la inserción de colectivos en riesgo de exclusión social. Del mismo modo, manifiesta una incansable labor de formación y divulgación al impartir cursos de formación para profesionales y de actualización del profesorado. También organiza simposios, como el Congreso internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología, que este año celebra su IX edición (<https://www.epinut.org.es/CDC/9/>), diseña actividades didácticas aplicables en el aula y elabora proyectos con jóvenes y personas mayores. Todas estas acciones buscan fortalecer la conexión entre investigación, educación y sociedad.

Colaboraciones institucionales y Redes internacionales

El grupo EPINUT trabaja con colegas de otras entidades científicas, tanto españolas como extranjeras. En el ámbito internacional mantiene relaciones, entre otras, con Argentina (Universidades de Catamarca y Jujuy), Cuba (Facultad de Biología e Instituto Superior de Ciencias Médicas), México (Universidad de Chihuahua, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo de Hermosillo e Instituto de Investigaciones Antropológicas del Distrito Federal) y Venezuela (Universidad Nacional, ubicada en Caracas). De la misma manera, tiene establecidas conexiones con otros grupos de investigación nacionales en las Universidades del País Vasco, Extremadura y Autónoma de Madrid. Igualmente, el equipo tiene vinculaciones activas con diversas organizaciones no gubernamentales (ONG), como Acción Contra el Hambre, Médicos Sin Fronteras, Agua de Coco, Fundación Emalaikat y Educo.

EPINUT mantiene también una estrecha colaboración con diversas sociedades científicas y colegios profesionales, con el objetivo de fortalecer la investigación, la formación especializada y la transferencia de conocimiento en el ámbito de la nutrición y la salud. Entre estas entidades se encuentran el Colegio Oficial de Docentes de Madrid (CDL), el Colegio Oficial de Biólogos de Madrid, el Colegio Oficial de Pilotos de la Aviación Comercial y la Sociedad Española de Dietética y Ciencias de la Alimentación (SEDCA). Estas colaboraciones permiten impulsar proyectos conjuntos, promover la actualización científica y favorecer el intercambio de conocimientos entre profesionales de distintos ámbitos.

En la actualidad, la proyección y el impacto de EPINUT se consolidan a través de su participación estratégica en redes de excelencia que conectan la investigación básica con la realidad social. Desde 2018, el grupo es pieza clave de la Red Nacional de Investigación sobre Niveles de Vida, Salud, Nutrición y Desigualdad (NISALDes), una iniciativa financiada por el Ministerio

de Ciencia e Innovación, que analiza las brechas de bienestar en la población. Esta vocación de cooperación trasciende fronteras mediante su integración en nodos internacionales de referencia, como la Red Iberoamericana de Investigadores en Antropometría Aplicada (RIBA2) y la Red Iberoamericana sobre Estudios Sociales de la Salud (RIESSAL). Estas alianzas no solo permiten el intercambio de metodologías de vanguardia, sino que posicionan al grupo como un actor fundamental en la generación de conocimiento compartido sobre la salud y la nutrición en el espacio iberoamericano.

Horizonte de futuro: nuevos proyectos de EPINUT

En la actualidad, el grupo EPINUT lidera proyectos innovadores orientados a la detección temprana de la desnutrición en etapas críticas del ciclo vital. Entre estas iniciativas, destaca la implementación de la ecografía nutricional, técnica no invasiva que permite evaluar la masa y calidad muscular en tiempo real, tanto en poblaciones de edad avanzada como en jóvenes. Al integrar esta herramienta en la práctica clínica y epidemiológica, el grupo no solo perfecciona el diagnóstico de la sarcopenia y el riesgo desnutricional, sino que también establece nuevos estándares para intervenciones nutricionales preventivas más eficaces y personalizadas.

Otra de las iniciativas más destacadas en las que participa el grupo es el denominado “Coles con ALAS-COPI” que forma parte de la iniciativa internacional Cities for Better Health-Childhood Obesity Prevention Initiative (CBH_COPI), liderada por Novo Nordisk. Dicho proyecto COPI (Childhood Obesity Prevention Initiative), cuya duración es de tres años, se desarrolla en colaboración con el organismo municipal Madrid Salud y forma parte de una iniciativa internacional para prevenir la obesidad infantil mediante intervenciones en el entorno escolar y comunitario. Con él se pretende promover hábitos de alimentación saludable, incremento de la actividad física y la educación para la salud desde edades tempranas. La elección de EPINUT para realizar el seguimiento científico y la evaluación del proyecto en Madrid constituyen un reconocimiento a su experiencia en epidemiología nutricional y antropometría infantil.

El programa COPI se desarrolla simultáneamente en diversos países del mundo, entre ellos Brasil, Francia, Canadá, Japón y Sudáfrica, lo que permite comparar resultados en contextos sociales y culturales diferentes. En este marco internacional, es Madrid la única ciudad española en la que se implementa actualmente esta iniciativa, que se aplica en centros educativos de educación primaria, situados en distritos con mayor vulnerabilidad social. EPINUT es el responsable



de la recogida de datos antropométricos, de la evaluación de los cambios en los hábitos alimentarios y en la actividad física, así como del análisis del impacto de las intervenciones orientadas a la prevención del exceso de peso infantil. El equipo desarrollará este trabajo en coordinación con los países participantes en el proyecto y bajo la supervisión de la Universidad de Oxford, que actúa como entidad evaluadora general. Los resultados obtenidos se difundirán a través de publicaciones científicas, contribuyendo a ampliar el conocimiento sobre estrategias eficaces para la prevención de la obesidad infantil. ■

En definitiva, la trayectoria de EPINUT nos recuerda que la excelencia científica en España no solo depende de los recursos invertidos, sino de la visión de futuro y la perseverancia de grupos que, como este, han hecho de la salud pública su bandera durante veinte años. Su capacidad para tejer redes internacionales, integrar tecnologías de vanguardia como la ecografía nutricional y liderar proyectos globales de la mano de instituciones internacionales, posiciona al grupo como un pilar indispensable en la antropología nutricional contemporánea. El compromiso de EPINUT con la generación de conocimiento y la equidad social garantiza que su legado continúe transformando la salud de las poblaciones en las décadas venideras.

Tendrás que verlo por ti mismo

Es la admiración, el asombro, lo que nos lleva a los seres humanos a filosofar. Cuando comencé a dar clase de Filosofía, me di cuenta de que, en muchas ocasiones, las respuestas a las grandes cuestiones que habían formulado algunas de las mentes más brillantes de Occidente no interesaban a mis alumnos. Les parecían vanas ocurrencias de gente con mucho tiempo libre y, posiblemente, con alteraciones mentales (ya naturales, ya inducidas). Es en ese momento en el que me planteé las grandes cuestiones: ¿Qué me había llevado a mí a querer estudiar Filosofía? ¿Por qué había consagrado a ella gran parte de mi vida y mi juventud? ¿Qué hacía que fuera para mí tan atractiva?

Jesús Felipe de Andrés Velasco

Profesor de Filosofía. Colegio Agustiniiano de Madrid.



Enseguida me di cuenta de que era esa admiración por todo cuanto me rodeaba. Por eso, y porque había tenido a lo largo de mi vida numerosos maestros que despertaron en mí esas preguntas, a las que más tarde busqué infatigablemente las respuestas. Muchos de esos maestros habían sido los grandes cineastas que, deliberadamente o bajo la inspiración de las musas, habían sido capaces de desvelar, aunque solo fuera por un instante, las verdades del hombre y el mundo. Y en ese momento me percaté del porqué del desinterés de muchos de mis alumnos. Estaba dando respuestas a preguntas que jamás se habían planteado. Y, también, porque muchas veces las preguntas, en su formulación técnica, se alejaban de su sensibilidad y experiencia vital.

Por eso que volví a mirar a mi experiencia propia. Recordé cómo muchas de esas ocasiones que me habían llevado a admirarme, a querer conocer, tenían que ver con el cine. El cine, como

“Este estado de admiración es particularmente el del filósofo, porque es el principio de la Filosofía”

(Platón: *Teeteto* 155d).

pensamiento en imágenes, como vehículo de esas grandes preguntas. El arte, en este caso el cine, como lo fuera para Platón, un objeto de contemplación que nos permite trascender lo material y dirigirnos hacia la Verdad/Belleza.

Heidegger decía que filósofos y poetas (artistas en sentido amplio) habitan montes vecinos. Ambos buscan, por caminos que en ocasiones se cruzan y entrelazan, la verdad del Ser. Y es que el buen cine nos habla de lo que somos, busca dar explicación de ello y en él nos vemos reflejados, nos sentimos interpelados y comprendidos.

Por esto que decidí comenzar con el cinefórum. La tarea no era sencilla. Con qué películas podía acercar a los alumnos las cosmovisiones de esos autores que estudiaban, hacerlos más cercanos y comprensibles, pero, sobre todo, hacerles darse cuenta de que esas preguntas seguían resonando en el corazón de todo el que aún se deja asombrar.

Antes de empezar, y tras la introducción de la obra que vamos a ver, les doy tres preguntas sobre las que reflexionamos al final. Las películas elegidas, temáticas y épocas fueron:

De la Antigüedad, Platón y la caverna con *Matrix* y *El show de Truman*, ambas elecciones sencillas.

De la Edad Media, la ley natural y el Imperativo Categórico Kantiano, *Un hombre para la eternidad*. Una elección

más arriesgada, al ser una película de los años 60 y que consiste principalmente en diálogos, aunque finalmente gustó a una mayoría.

De la Edad Moderna, el hombre libre de las cadenas de la sociedad, el rey filósofo y la Filosofía de Rousseau a través de *Captain Fantastic*.

De la Edad Contemporánea, Nietzsche, el eterno retorno y el existencialismo con *Pequeña miss Sunshine*, *El club de los poetas muertos* y, en un futuro, *La gran belleza*.

Y, de esta misma época, Hannah Arendt y la banalidad del mal a través de la película de Polanski, *El Pianista*.

Quise darle un tono desenfadado a estos encuentros. El nombre, Alucine (que quizá produjo en algunos "cringe", algo a lo que ya sabía que me arriesgaba con a la generación del "lache" y la vergüenza ajena, y que enfrenté sin temor), iba en esa dirección; también la regaliz que ofrecimos, y la idea de colocarlo un viernes como comienzo del fin de semana.

Y en esto consiste la actividad. Un intento actualizado de despertar el de-

"Pues los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración"

(Aristóteles: *Metafísica* 982b).

seo de conocer, de profundizar en esas preguntas que nos acompañan desde el principio de los tiempos. Esas preguntas que nos hacen humanos y nos animan a marchar juntos, con la imaginación y el intelecto, más allá de las puertas de Tannhäuser. ■



Presentación del libro *La máquina del tiempo*, de Jesús Pichel



El pasado miércoles 18 de marzo tuvimos el placer de invitarles a la presentación del nuevo poemario de Jesús Pichel, titulado *La máquina del tiempo*. El encuentro tuvo lugar en el Salón de Actos del Colegio, en la calle Fuencarral, 101, 3.º (Madrid).

En esta tercera entrega poética, Pichel propuso un viaje a través de una colección de *tankas*. La obra funciona como un mapa de sensaciones donde lo emocional y lo conceptual se entrelazan para reflexionar sobre el paso inexorable del tiempo. A través de metá-

foras como las estaciones, los espejos y los relojes, el autor invita al lector a explorar los diversos almanaques de la existencia.

Jesús Pichel (Madrid, 1955) es profesor de Filosofía y una figura activa en el ámbito académico y didáctico de Madrid. Tras sus obras *Con menos días* y *Terrenal*, regresa a la poesía con este sugerente volumen publicado por Amargord Ediciones. ■

<https://www.youtube.com/live/H-Ff-M1iZnSA?si=Vh3bRy21CyzRy15I>





La ludopatía

en la adolescencia

Las apuestas y el juego en general han estado ligados al ser humano desde sus orígenes; de hecho, ocupan un espacio reservado en la sociedad de manera habitual. No obstante, los problemas comienzan cuando aparecen conductas patológicas que se alejan del juego esporádico y generan inestabilidad en las diversas áreas de la vida. Este tipo de comportamientos, cada vez más repetidos durante los últimos años por los adolescentes y/o jóvenes, genera alarmismo. Los datos recientes sobre el juego y su incidencia en jóvenes en España, incluyendo los informes derivados de las encuestas ESTUDES (2023-2025) y los análisis del Ministerio de Sanidad, confirman un panorama preocupante, con un notable aumento en las apuestas presenciales y *online* entre adolescentes.

La adicción al juego o ludopatía, desarrollada de manera muy sutil pero con efectos muy profundos, se caracteriza por una participación reiterada y continua en actividades de juego que llegan a afectar a la persona en sus diferentes ámbitos de la vida y en áreas de su personalidad, provocando un elevado nivel de malestar emocional.

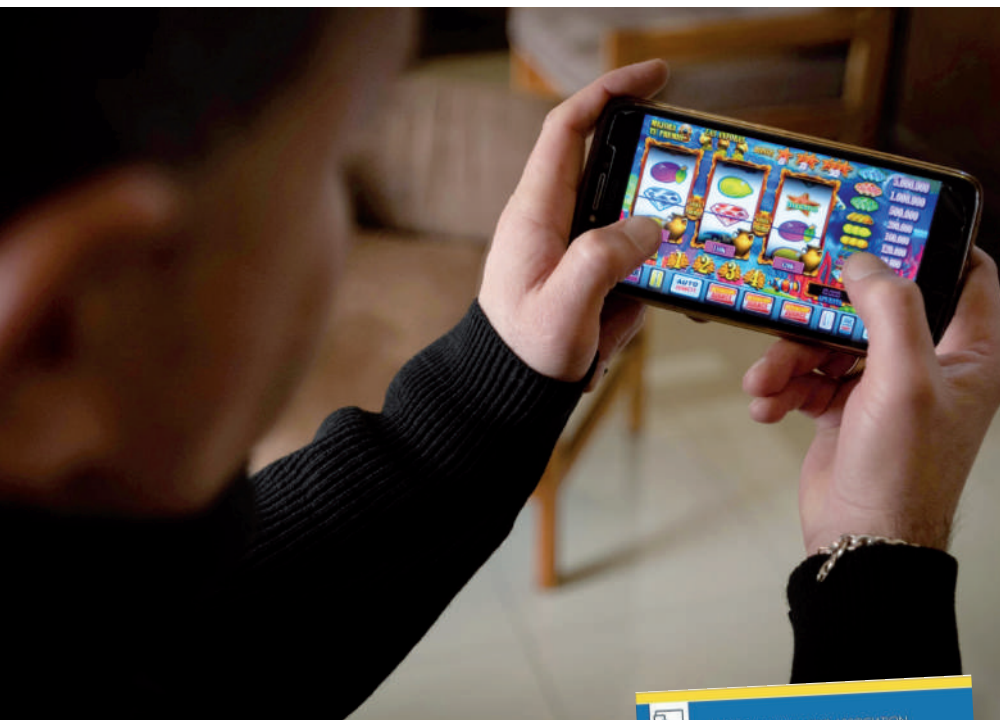
Durante la adolescencia y/o juventud, periodos de especial vulnerabilidad biológica y psicológica, la atracción hacia el juego es mayor. El fácil acceso y la publicidad favorecen que el adolescente comience a jugar por placer, o bien, con el objetivo de paliar el aburrimiento y la soledad aliviando el estrés provocado por tensiones académicas o familiares. De esta manera socializa y se divierte compitiendo con amigos o compañeros.

En los adolescentes, la adicción al juego puede manifestarse de diversas maneras, desde los juegos en línea utilizados en exceso, hasta el abuso en las apuestas.

¿Cuándo hablamos de adicción al juego en adolescentes?

Hablamos de una adicción comportamental asociada a otras conductas de riesgo como el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas que suele estar acompañada de ansiedad, depresión, impulsividad y desinhibición. Un caso de adicción al juego o ludopatía en adolescentes aparece cuando pueden dejar de apostar o mantiene conductas relacionadas sin control,





resintiéndose su economía, su salud y las relaciones con la familia y los amigos.

Signos de la adicción al juego

Los síntomas de un adolescente que padece un problema de ludopatía suelen ser bastante recurrentes. A menudo ocultan lo que están haciendo y se ponen nerviosos o agresivos si se les pregunta o si quieren apostar y por algún motivo determinado no pueden hacerlo. En ocasiones piden dinero para seguir realizando apuestas y, por encima de todo, mienten.

Nos pueden alertar:

- Los cambios en el comportamiento: Irritabilidad o ansiedad cuando no pueden jugar.



- Las mentiras relacionadas con el dinero invertido y el tiempo dedicado al juego.
- El desinterés por realizar otras actividades.
- Las conductas de riesgo: actos delictivos con la finalidad de conseguir dinero.

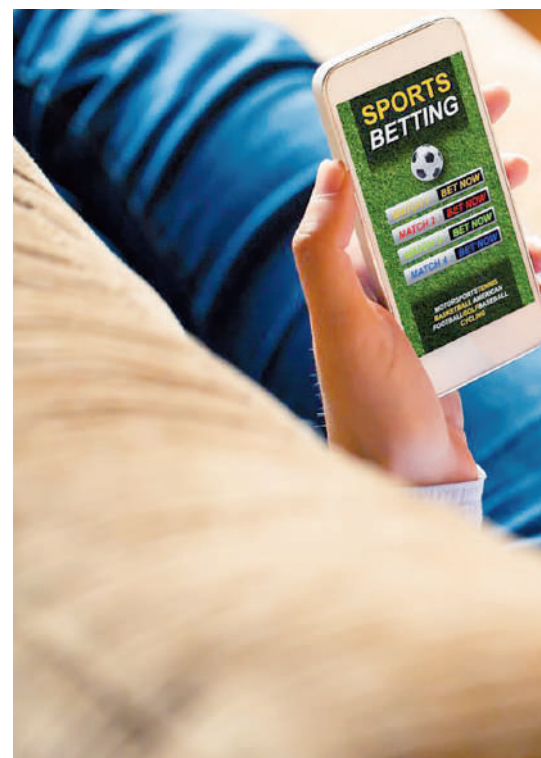
El juego *online* es más adictivo, debido a sus características: inmediatez del premio o velocidad con la que se realizan las apuestas, además de poder realizarse de manera más cómoda, accesible e íntima. En la actualidad, las apuestas deportivas *online* son el tipo de juego de azar más practicado entre adolescentes y jóvenes. Suelen iniciarse apostando en competiciones de fútbol, por ejemplo. También, existe otro tipo de apuestas *online* muy demandado relacionado con campeonatos o torneos de videojuegos conocidos.

Causas de la ludopatía en adolescentes

Además de la mencionada facilidad de acceso a diferentes plataformas de juego y apuestas *online*, para los adolescentes resulta estimulante conseguir un dinero extra gracias a las apuestas. El incentivo es mayor porque, a menudo, se comienza ganando y más adelante se va perdiendo todo poco a poco o de manera repentina. En esta última fase, la respuesta del joven para compensar las pérdidas es apostar cantidades mayores pensando en ganar y equilibrar lo que ha perdido. De hecho, una de las características más comunes que se detectan en la persona con problemas de juego es la estimación elevada de la probabilidad de conseguir un premio.

Cuando un adolescente sufre esta patología, siente un deseo fuerte, intenso y urgente por jugar, acompañado de un impulso incontrolable. Además visualiza un escenario de juego con resultados positivos y alejado de la realidad que puede conducir a consecuencias perjudiciales a nivel económico, personal, familiar, social y académico. El proceso de adicción se estructura en una serie de fases resumidas en ganancia, pérdida y desesperación.

El *DSM-5* (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición), guía oficial de la Asociación



Americana de Psiquiatría, reconoce que el juego patológico activa los mismos sistemas de recompensa cerebral que las adicciones a sustancias, con síntomas similares de tolerancia y abstinencia.

Consecuencias del juego patológico en adolescentes

A nivel familiar se producen muchas alteraciones: distanciamientos, ocultación de la verdad, posibles problemas legales, aparición de otras posibles adicciones...

La familia siente impotencia porque el adolescente necesita jugar durante largos periodos de tiempo, por lo que el resto de áreas de su vida se ven deterioradas; además, fracasa al intentar controlar el tiempo dedicado al juego y tiende a mentir minimizando su grado de implicación a la hora de jugar. Para la familia resulta complicado marcar límites, porque el adolescente presenta una pérdida de control acompañada de ira, frustración o irritabilidad.

Por otro lado, se produce un deterioro de las relaciones interpersonales y de las oportunidades educativas, aumenta la posibilidad de fracaso escolar y aparece una dificultad para asumir responsabilidad sobre sus actos.

Cuando la situación se prolonga, puede llegar a robar dinero a sus seres queridos o utilizar la tarjeta de sus familiares para jugar...



Prevención

En el ámbito escolar, los programas de prevención son imprescindibles. Son necesarios programas educativos que incluyan entrenamiento en habilidades para que los adolescentes y jóvenes sean capaces de afrontar determinadas situaciones de riesgo relacionados con la presión social o el grupo de iguales.

Un programa educativo destinado a la prevención del juego patológico debe incluir:

- Información sobre los riesgos del juego y sus consecuencias.
- Características del juego patológico.
- Entrenamiento en habilidades para el manejo de la presión social.
- Actividades de ocio saludables alejadas del juego.
- Motivos para no dejarse llevar por el juego.

En el ámbito familiar, la actitud de los progenitores hacia el juego es muy importante. La familia debe estar informada sobre la existencia de la ludopatía en adolescentes y sobre las últimas tecnologías y tendencias en relación con este tema para facilitar la comunicación con los hijos.

Sin dramatizar, se deben promover valores incompatibles con la conducta del juego teniendo en cuenta que, con las nuevas tecnologías, se inicia cada vez con más prontitud. ■

Para saber más:



ANA ROA

Pedagoga y coordinadora de la Sección de Pedagogía y Psicopedagogía en el Colegio Oficial de Docentes.



El Colegio presente en la III edición de los “Reconocimientos 8M. 8 Mujeres, 8 Motivos”



Entrega de los III premios «8M. 8 Mujeres, 8 Motivos» en el Espacio Mujeres de Madrid (EMMA), donde se dieron cita las galardonadas y representantes institucionales.

El Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid ha participado activamente en los actos conmemorativos del Día Internacional de la Mujer. En esta ocasión, la institución estuvo representada por D.^a Eva Teba Fernández, quien

asistió a la entrega de galardones de la tercera edición de los premios “8M. 8 Mujeres, 8 Motivos”, celebrada el pasado viernes en el Espacio Mujeres de Madrid (EMMA).

El evento, organizado por la Delegación del Gobierno en Madrid y conducido por la periodista Marta Nebot,

rindió homenaje a ocho trayectorias femeninas que destacan por su compromiso, excelencia y capacidad de liderazgo en distintos ámbitos de la sociedad española.

Un elenco de mujeres inspiradoras. La jornada permitió visibilizar perfiles profesionales diversos: desde la comunicación y la cultura, representadas por Henar Álvarez, hasta la excelencia científica y académica de Ana María Crespo, primera mujer en presidir la Real Academia de Ciencias de España. Especialmente emotivo fue el reconocimiento póstumo a Concepción Escobar, referente internacional del Derecho Público y miembro de la Comisión de Derecho Internacional de la ONU.

Compromiso con la igualdad. La delegación del Colegio subraya la importancia de estos reconocimientos, que también pusieron el foco en figuras esenciales, pero a menudo invisibles, como Virginia de la Fuente (responsable de la Presa de El Pardo) o las agentes de las Fuerzas y Cuerpo de Seguridad del Estado, María José Vera y Milagros Gómez, cuya labor

El Colegio Oficial de la Arqueología de Madrid inauguró la Reunión de Arqueología Madrileña (RAM-2026)

El decano del Colegio Oficial de Docentes de Madrid, D. Amador Sánchez, inauguró el pasado viernes, 27 de febrero, la Reunión de Arqueología Madrileña (RAM-2026). Este encuentro, que se celebra anualmente, se ha consolidado como la única cita científica periódica de la región dedicada íntegramente a la difusión de resultados de intervenciones arqueológicas.

Un programa diverso y transversal. La edición de este año destacó por su gran envergadura, y contó con la participación de más de 40 autores y autoras. El programa ofreció un recorrido cronológico exhaustivo que abarca desde el Paleolítico hasta la Guerra Civil, reflejando la riqueza y diversidad de los proyectos y metodologías que se desarrollan actualmente en la Comunidad de Madrid y zonas limítrofes.

Durante su intervención, **el decano** quiso poner en valor la esencia de la disciplina: «La arqueología es conocimiento, es documentación rigurosa, es interpretación, es patrimonio compartido y, sobre todo, es responsabilidad con la historia y con la sociedad».

Dignificar la arqueología preventiva. Uno de los pilares de esta edición ha sido la reivindicación de la arqueología preventiva. La RAM busca transformar la percepción del trabajo arqueológico,

Lourdes López, representante de la Sección de Arqueología, junto al decano, D. Amador Sánchez, durante la apertura de la RAM-2026 en la sede del Colegio.



diaria es fundamental en la lucha contra la violencia de género y la gestión de emergencias.

Con su presencia en este acto, el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados reafirma su compromiso con la visibilización del talento femenino y el apoyo a las redes de mujeres que, desde la educación, la ciencia y el servicio público, continúan construyendo una sociedad más justa e igualitaria. ■

En palabras de Eva Teba Fernández, representante del Colegio en el acto: «Ha estado fenomenal, con mujeres representantes de muchas esferas, incluidas una Guardia Civil y una Policía Nacional, pero todas con un denominador común: unas luchadoras que abrieron paso. Ha sido un elenco de mujeres muy variado en perfiles y edades, pero todas con recorridos tremendamente interesantes e inspiradores».



a menudo visto simplemente como un trámite administrativo previo, para situarlo como un espacio de intercambio honesto sobre avances técnicos y retos éticos. El objetivo fundamental es dignificar la profesión y asegurar que el trabajo se realice bajo los mayores estándares de rigor, seguridad y reconocimiento profesional.

El acto de apertura también sirvió para reconocer la labor de la Sección de Arqueología, motor de este evento desde su creación en 1991. El decano agradeció expresamente el compromiso de D. Carlos Caballero, presidente de la Sección, y de D.ª Lourdes López, y destacó su capacidad para tejer comunidad y dar continuidad a este espacio de encuentro profesional. ■



Representantes del Colegio y de la Universidad Camilo José Cela, tras la firma del convenio de cooperación educativa.

El Consejo General de CDL y la Universidad Camilo José Cela firman un convenio estratégico de formación docente

El Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CDL) ha dado un paso decisivo en su compromiso con la excelencia educativa. El pasado jueves, 5 de marzo, se formalizó un ambicioso acuerdo de colaboración con la Universidad Camilo José Cela (UCJC), destinado a potenciar la capacitación del sector docente en España.

La firma del convenio contó con la presencia de Àlex Roca, presidente del Consejo General de CDL; Amador Sánchez, decano del CDL de Madrid, y Jaime Olmedo, rector de la Universidad Camilo José Cela. El encuentro sirvió para sentar las bases de una alianza que busca responder a los retos actuales de las aulas a través de la formación académica de alto nivel.

El convenio se centra en puntos clave, como la formación integral mediante programas conjuntos para el profesorado, beneficios exclusivos en la matriculación para los miembros de los colegios e innovación educativa a través de proyectos para la mejora de competencias en Humanidades y en Ciencias.

Esta alianza refuerza la misión de ambas instituciones de ofrecer herramientas actualizadas y de calidad a los profesionales de la enseñanza. Según indicaron los representantes durante el acto, la colaboración permitirá a los colegiados acceder a un catálogo formativo de vanguardia en una de las instituciones académicas más dinámicas del país. ■

Acuerdo tripartito entre el Consejo General del CDL España, el Ministerio de Educación y la UAM para investigar la realidad docente en España.

El secretario de Estado ha ratificado su apoyo al nuevo proyecto de investigación presentado por el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados de España. Bajo el título “La voz del profesorado II”, esta iniciativa busca profundizar en el análisis de la situación actual de los docentes, dando continuidad a los trabajos previos de escucha y diagnóstico del sector educativo.

Una reunión técnica clave para el futuro docente.

El respaldo oficial a la investigación se concretó tras una reunión técnica celebrada el pasado 3 de febrero en la sede del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. En este encuentro de trabajo participaron figuras clave del ámbito académico y colegial: los profesores Jesús Manso y Javier Valle, en representación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); el presidente del Consejo General, Àlex Rocas; el decano del Colegio de Madrid, Amador Sánchez; y la decana de La Rioja, Marta Soto.

Estructura de colaboración: El acuerdo tripartito.

Uno de los puntos principales de la reunión fue el de la conformidad para suscribir un acuerdo tripartito, un marco de colaboración que distribuye las responsabilidades estratégicas de la siguiente manera:



De izquierda a derecha: Javier Valle, profesor de la UAM; Àlex Rocas, presidente del Consejo General del CDL; Abelardo de la Rosa, secretario de estado de Educación; y Amador Sánchez, decano del CDL Madrid.

- 1. Universidad Autónoma de Madrid:** como entidad académica de prestigio, la UAM será la responsable de la autorización y validación científica del proceso investigador, asegurando el rigor metodológico.
- 2. Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados:** el Consejo asume el rol de impulsor principal de la iniciativa y patrocinador, reafirmando su compromiso con la representación y defensa de los intereses del profesorado.
- 3. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes:** el Ministerio se suma al proyecto también en calidad de patrocinador, otorgando el respaldo institucional necesario para que la investigación tenga un impacto real en las políticas educativas.

Calendario del proyecto.

La investigación se desarrollará durante los próximos meses, con el objetivo de presentar públicamente los resultados en el otoño de este año. Con este estudio, el Consejo General busca aportar una herramienta fundamental para el diálogo educativo y la mejora de las condiciones de la profesión docente. ■

Concurso de Micropoemas José García Nieto

El XII Concurso de Micropoemas José García Nieto, organizado por la Fundación José García Nieto, con la colaboración del Colegio Oficial de Docentes de Madrid y la Fundación Camilo José Cela, acaba de finalizar, tras emitir el jurado, presidido por Fernando Carratalá, el fallo con los ganadores.

En esta edición, se ha batido ampliamente el récord de participantes, con un total de 511 micropoemas, procedentes de 30 países diferentes: Argentina, Bélgica, Bolivia, Brasil, Bulgaria, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Finlandia, Francia,



Alemania, Guatemala, Honduras, India, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Portugal, Puerto Rico (Estado Libre Asociado), España, Gran Bretaña, Estados Unidos, Uruguay y Venezuela.

Todos los micropoemas presentados al concurso debían incluir los versos de José García Nieto:

**“...Desorbitadamente quieta
está la noche entre los dos...”**

pertenecientes a su libro publicado en el año 1959 “El parque pequeño”.

Los micropoemas premiados han sido:

■ Primer Premio:

Campesino del viento

Escrito por Marcos Ávalos Vilas. Badalona, Barcelona (España).

*Cultiva aire, dicen. Está loco.
Pero él sabe: las nubes también germinan.
Su azada levanta un polvo invisible,
una siembra que solo el alma entiende.
Los otros ríen:
“¿Qué cosecha del cielo sino nada?”
Él guarda silencio, y cava más hondo:
cada surco es una oración al futuro.
Las amapolas lo entienden,
tiemblan con él cuando sopla la duda.
Desorbitadamente quieta
está la noche entre los dos...
Él mira al cielo, y sonrío:
mañana, quizá, cosechará tormenta.*

■ Primer Accésit:

Comprender la vida

Escrito por Álvaro González Villoria. Valladolid (España).

*En el parque dormido de la infancia,
aún suenan los compases del recreo.
La tierra guarda el nombre de los juegos,
y el aire, las promesas de aquel tiempo.*



De izquierda a derecha:
Marcos Ávalos Vilas,
Álvaro González Villoria
y Alejandro Dolz García,
ganadores del Primer
Premio, Primer Accésit
y Segundo Accésit,
respectivamente.

*La tarde, detenida en su plegaria,
dibuja sombras lentas en mi pecho.
Desorbitadamente quieta
está la noche entre los dos...
Tú, desde el alto azul, creas la vida;
yo, desde el suelo, intento comprenderte.
Nos une el asombro y la palabra,
nos salva el breve instante en que coincidimos,
cuando el amor parece ser eterno.*

■ Segundo Accésit:

Palabras de otoño

Escrito por Alejandro Dolz García. Cuenca (España).

*En el parque dormido de la infancia,
aún suenan los compases del recreo.
La tierra guarda el nombre de los juegos,
y el aire, las promesas de aquel tiempo.
La tarde, detenida en su plegaria,
dibuja sombras lentas en mi pecho.
Desorbitadamente quieta
está la noche entre los dos...
Tú, desde el alto azul, creas la vida;
yo, desde el suelo, intento comprenderte.
Nos une el asombro y la palabra,
nos salva el breve instante en que coincidimos,
cuando el amor parece ser eterno.*

■ Mención Especial del Público:

¡Te extraño!

Escrito por Víctor Rafael Bogado Miranda, Turmero (Venezuela).

*La desmedida quietud nocturna
junto al ensordecedor silencio
tienen por mala costumbre
reavivar en mí los recuerdos.
La nostalgia se hace presente,
poco a poco impregna mi ser,
escudriño a fondo en mi mente
momentos que te hagan volver.
Desorbitadamente quieta
está la noche entre los dos...
Y la cruda realidad es esta
desde aquel inesperado adiós.
¡Te extraño, padre, te extraño!
Se me hace pesada tu ausencia;
anhelo tenerte a mi lado
y abrigarme con tu sapiencia.*

Un camino compartido entre la Historia, la Salud y la Ciencia

Nuestra experiencia vivida hasta llegar a formar parte de este colectivo de Colegiados de Honor del CDL nos lleva a seguir considerando que el conocimiento no es algo estático que se queda encerrado entre cuatro paredes; es un proceso vivo que requiere salir al encuentro de la realidad.

La forma de desarrollar nuestra función busca siempre ese equilibrio entre la ampliación de nuestra formación académica constante y la experiencia directa, trazando un hilo conductor que une la historia, la música, el arte, la salud y la técnica en un mismo camino de aprendizaje.

El Renacimiento de la mirada: De la Alcarria a la Ruta del Agua

El inicio de experiencias de este segundo trimestre comenzó recorriendo las tierras de la Alcarria.

No fue una simple visita turística, sino una lección de historia y arquitectura sobre el terreno. La explicación técnica de la profesora **Cristina Pérez**, que nos acompañó a la visita del **Palacio del Infantado en Guadalajara**, nos ayudó a analizar la imponente fachada decorada con puntas de diamante y a comprender la singularidad de su puerta de entrada, que no está centrada, para jugar con la perspectiva del espectador. Ya en su interior, pudimos deleitarnos con la belleza del Patio de los Leones, una joya donde la geometría y el humanismo del siglo XV se hacen palpables en cada relieve.

Posteriormente, la jornada continuó en **Cogolludo**, donde una guía local nos descubrió el **Palacio de los Duques de Medinaceli**, considerado uno de los primeros ejemplos del Renacimiento italiano en España. Aunque su interior se encuentra actualmente bastante ruinoso, la fuerza de su fachada almohadillada sigue siendo un testimonio excepcional de la época. La visita culminó con el ascenso a la **Iglesia de Santa María**, cerrando así un recorrido magistral por la evolución del arte y la espiritualidad castellana.

Después de visitar Cogolludo, pusimos rumbo a **Sigüenza**. El frío de la noche no impidió pasear por esta bonita y tranquila ciudad. Demasiada tranquilidad, tal vez, ya que costó bastante encontrar un sitio para reponer las fuerzas gastadas en ese cultural día que pasamos.

A la mañana siguiente visitamos su **Catedral**, donde el frío castellano se nos olvidó en cuanto entramos en su penumbra dorada. Allí disfrutamos de un gran lujo, ya que una de nuestras compañeras, **Pura Rodríguez Cid**, profesora de Historia, nos fue explicando el templo. Gracias a sus conocimientos, contemplar el sueño de



alabastro del Doncel y la maestría del gótico fue una experiencia mucho más profunda y especial.

El día culminó en **Trillo**, donde el paisaje se transformó en nuestra aula. El sonido ensordecedor y a la vez relajante de sus cascadas, junto a la **"Ruta del Agua"**, nos recordó que la belleza también fluye.

El ambiente entre nosotros no pudo ser mejor: risas, charlas compartidas y esa sensación de que aprender fuera de los muros del Colegio nos une de una manera especial.



Guardianes de la salud: La barrera de nuestras manos

Sin embargo, nuestra curiosidad no solo mira al pasado, sino que se compromete con los desafíos del presente. Por ello, una parada fundamental en nuestro recorrido formativo fue la conferencia de la especialista en Medicina Preventiva y Salud Pública **Lourdes Sainz de los Terreros Soler**. Bajo el título *"Estrategias Claves para Reducir la Carga de Enfermedades Infecciosas y la Resistencia a los Antimicrobianos"*,





la sesión se convirtió en una clase magistral sobre supervivencia colectiva.

En su exposición, nos desveló los secretos de la cadena epidemiológica, explicando cómo los microorganismos utilizan vehículos tan comunes como el aire, el agua o el contacto directo para colonizarnos. Se abordó con rigor el problema de las resistencias antibióticas en España, un reto crítico donde la prevención es la única herramienta para evitar el fracaso de los tratamientos actuales. Pero el mensaje principal fue: **“La inmunización es el gran triunfo de la salud pública, y la higiene de manos es el gesto más revolucionario de nuestro día a día”**.

Como cierre técnico, la Dra. Sainz de los Terreros analizó la higiene de manos como la medida fundamental para prevenir infecciones. Con una prevalencia del 7 % en entornos sanitarios, un gesto tan sencillo y técnico como el lavado correcto se convierte en la barrera más potente para reducir la carga de enfermedad.

Por todo el contexto de su exposición, a todos nos quedó claro que no basta con un lavado superficial; nos detalló los pasos necesarios para asegurar que el antiséptico o el jabón alcancen todas las áreas de la mano, incluyendo los espacios interdigitales y el dorso, así como la importancia de los tiempos de contacto. Se señalaron técnicas específicas para detectar un lavado eficaz mediante marcadores, recordándonos que la salud está, literalmente, en nuestras manos.



La técnica detrás del producto: El laboratorio de cacao

Este mismo rigor científico lo trasladamos después al mundo de los sentidos con nuestra visita a **Kai-cacao**. En este rincón de artesanía pura, exploramos el concepto *Bean-to-Bar* (del haba a la tableta).

La visita resultó especialmente enriquecedora para complementar las clases impartidas en nuestro “Espacio para la Ciencia”, ya que pudimos observar la trazabilidad completa del producto que explicamos en clase.

Desde la selección de la materia prima y el control de la fermentación hasta los procesos térmicos y mecánicos de transformación, comprendimos que la calidad y la salud van de la mano de procesos lentos y respetuosos. Ver cómo el cacao crudo se transforma, sin prisas y con mimo, en chocolate puro fue una experiencia sensorial que nos enseñó que la paciencia y el respeto por la materia prima son, también, una forma de ciencia.

Al finalizar la explicación y ver “in situ” cómo se iba transformando el grano de cacao en este **delicioso y saludable producto** que a todos nos gusta —¡**“el chocolate”**!— tuvimos ocasión de degustar una variada selección de ellos. ■



A modo de reflexión

Así es como tejemos nuestro día a día en el Colegio. Entre clases semanales, conferencias de expertos, expediciones al patrimonio y visitas a laboratorio, vamos construyendo un aprendizaje integral.

Miramos la fachada de un palacio con la misma curiosidad con la que analizamos un proceso preventivo o la química de un alimento. Mantener los ojos abiertos y dejarse sorprender por la conexión que existe entre todas las disciplinas es nuestra verdadera forma de entender el aprendizaje en esta etapa de nuestra vida.

Aprender a cuidarse

Los objetivos de esta sección son fomentar estilos de vida saludables y sostenibles a través de una divulgación científica de calidad, en relación a la salud. El grupo de investigación EPINUT está formado por profesionales vinculados con la salud pública, de diversos perfiles (biología, medicina, enfermería, dietética y nutrición, ciencias del deporte, antropología, sociología y psicología).

El descanso nocturno, el gran olvidado de la salud

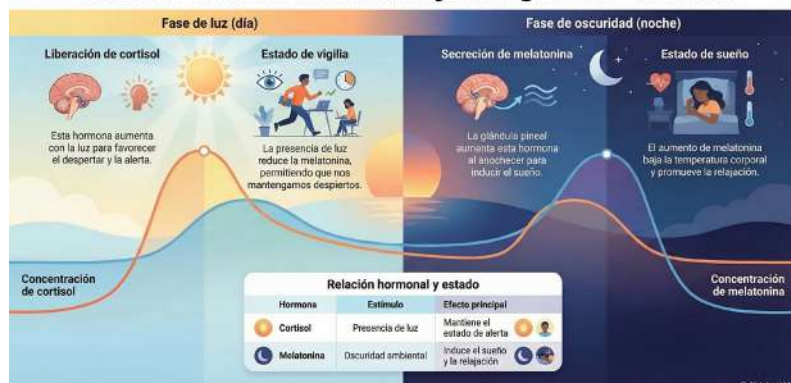
Tu salud en positivo

¿Por qué necesitamos dormir?

Dormir es una función biológica esencial a la que tendríamos que dedicar aproximadamente... ¡un tercio de nuestra vida! Lejos de ser un estado de desconexión o inconsciencia, el sueño es en realidad un proceso activo en el que el organismo regula funciones vitales y atraviesa diversas fases neurofisiológicas. Por ello, se trata de un fenómeno fundamental para la salud, cuyos principios y características resulta crítico comprender. La regulación del sueño no es un proceso aleatorio, sino el resultado de una interacción precisa entre dos mecanismos biológicos: el ritmo circadiano y la homeostasis del sueño.

El ritmo circadiano actúa como un oscilador interno de aproximadamente 24 horas que sincroniza nuestros procesos fisiológicos con el ciclo de luz y oscuridad. Ante la ausencia de luz, la glándula pineal incrementa la síntesis de melatonina, que induce a la somnolencia, reduce la temperatura corporal y prepara el organismo para el reposo. Por el contrario, la luz (natural o artificial) inhibe la producción de esta hormona y estimula la liberación de cortisol por las glándulas suprarrenales. Esta última hormona es clave para el despertar debido a que incrementa los niveles de energía y mantiene la vigilancia activa durante el día.

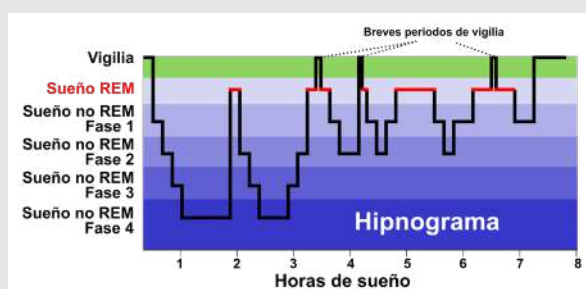
El ritmo circadiano: tu reloj biológico de 24 horas



Preparada con inteligencia artificial (Notebook LM).

La homeostasis del sueño es el mecanismo que regula la necesidad de descanso. Mientras permanecemos despiertos, el cerebro va produciendo un compuesto llamado adenosina, cuya acumulación cumplirá en su momento la función de aumentar la somnolencia y favorecer el inicio del sueño. Durante el descanso nocturno, dicha presión disminuye progresivamente, ya que este "marcador de cansancio" solo se elimina de forma efectiva durante las fases de sueño profundo. Dicho equilibrio interactúa con el ritmo circadiano para garantizar una restauración física y cognitiva profunda, permitiendo al organismo reparar tejidos y consolidar la memoria de manera eficiente.

La arquitectura del sueño se visualiza técnicamente mediante un hipnograma, que registra cómo el descanso se divide en dos etapas principales: No REM (*No Rapid Eye Movement*) y REM (*Rapid Eye Movement*). Ambas se alternan en ciclos de entre 90 y 120 minutos, caracterizándose por patrones específicos de actividad cerebral, niveles de conciencia y funciones orgánicas diferenciadas.



Modificada de Wikimedia Commons; licencia CC-by-sa, autor: Lsanabria.

La etapa No REM se centra sobre todo en el descanso físico y la reparación tisular, dividiéndose en distintas fases de profundidad progresiva. La 1 corresponde a la transición ligera hacia el sueño. La 2 es de sueño ligero con descenso del ritmo cardíaco y la temperatura corporal. La 3 marca el inicio del sueño profundo con alta relajación muscular y una sensación reparadora al despertar. Finalmente, la fase 4 representa el máximo nivel de profundidad, la actividad cerebral es mínima y es difícil despertar.

Por el contrario, durante la fase REM la actividad cerebral es máxima y es el momento en que se experimentan los sueños más vívidos. Es un periodo crítico para el procesamiento

Desmontando mitos

El sueño perdido puede recuperarse en el fin de semana, ¿verdadero o falso?

La idea de que es posible compensar durante el fin de semana las horas de sueño perdidas entre semana está muy extendida. No obstante, la evidencia científica sugiere que el sueño no se subsana de manera tan simple. Si bien un aumento puntual de horas en el fin de semana puede reducir temporalmente la sensación subjetiva de fatiga, dicho incremento del descanso no revierte por completo los efectos fisiológicos asociados a la privación acumulada de sueño.

Este fenómeno de irregularidad horaria induce el denominado *jet lag* social, un desajuste de los ritmos circadianos que tiende a deteriorar la calidad del descanso. Por ello, los especialistas abogan por mantener horarios de sueño regulares y suficientes a lo largo de toda la semana, en lugar de intentar compensar el déficit únicamente durante el fin de semana.

emocional, consolidación de la memoria y el aprendizaje. En adultos jóvenes sanos, el sueño No REM representa el 75% del total y el REM el 25% restante. No obstante, estos patrones varían con la edad. En el envejecimiento se reduce la capacidad de mantener un sueño profundo, provocando una mayor fragmentación del descanso. Sin embargo, la necesidad biológica de dormir no disminuye con la edad, por lo que en adultos mayores el déficit de sueño nocturno suele compensarse con siestas diurnas (1).

Los trastornos del sueño son un problema de salud pública transversal. En España, se estima que un 40% de la población adulta presenta síntomas de insomnio y un 14% padece insomnio crónico, patología vinculada al estrés y a los estilos de vida actuales (2). Ante este escenario, la implementación de una higiene del sueño rigurosa no es una opción, sino una necesidad clínica. Aplicar estrategias basadas en la evidencia, como la regularidad horaria y el control de estímulos, resulta fundamental para restaurar el equilibrio neurofisiológico y prevenir las comorbilidades asociadas a la privación crónica de descanso.

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

EPINUT responde

¿Es conveniente tomar melatonina para dormir mejor?

La melatonina es clave para sincronizar el ciclo sueño-vigilia, pues su liberación aumenta con la oscuridad para inducir el descanso. En determinadas circunstancias, el uso de melatonina como suplemento puede resultar útil en desajustes del reloj biológico, como el *jet lag* o turnos rotatorios.

Sin embargo, la suplementación por cuenta propia no es una solución definitiva a largo plazo. Muchos trastornos derivan de hábitos inadecuados que los suplementos no corrigen. Además, la evidencia sobre su eficacia en insomnios leves es limitada y la calidad del producto varía entre marcas. En pediatría, la falta de estudios sobre su inocuidad a largo plazo exige máxima prudencia. Por ello, la estrategia prioritaria debe ser mejorar la higiene del sueño y, si el problema persiste, consultar a un profesional de la salud antes de recurrir a intervenciones farmacológicas.

Evaluación flash

Decálogo para un buen sueño: ciencia para un descanso reparador



Preparada con inteligencia artificial (Notebook LM) y trabajo propio.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- (1) Entrambasaguas M, Romero O, Cordero Guevara JA et al. (2023) The prevalence of insomnia in Spain: A stepwise addition of ICSD-3 diagnostic criteria and notes. *Sleep Epidemiology*, 3: 100053 <https://doi.org/10.1016/j.sleepe.2022.100053>.
- (2) Mander BA, Winer JR, Walker MP. Sleep and Human Aging. *Neuron*. 2017 Apr 5;94(1):19-36. doi: 10.1016/j.neuron.2017.02.004

Grupo de investigación EPINUT (<https://epinut-ucm.es/>)
Marisa González-Montero de Espinosa, M.^a Dolores Marrodán,
Noemí López-Ejeda y Ángel Herráez (infografía).

Juan López Martínez

Más allá del amor.

Ediciones Bala extraviada. Madrid, 2025.

Colegiado núm.

Más allá del amor



Juan López Martínez

Aprender a vivir, a superar la banalidad de la vida cotidiana, fue el objetivo fundamental de las Escuelas de la Antigüedad griega.

La poesía es la expresión literaria de experiencias personales o colectivas y de la transmisión de los sentimientos que nos han provocado. Porque la poesía, como todo arte, es realmente esa llama que vive en quien sabe alimentarla durante toda una vida, escriba poemas o no.

Este poemario, que es continuación de los anteriores –*No es bueno que el hombre esté solo* (2013) y *Amor y Desamor* (Tercera edición 2020)–, trata de introducir, en tres capítulos –Acerca del amor, Momentos y Trascendencia–, esta vez, junto al tema del amor, dos temáticas nuevas: la poesía social y la poesía religiosa.

Juan López Martínez es inspector de Educación. Consejero de Educación de la Agrupación Agustín Argüelles, y fue secretario Primero de la Sección de Ciencias de la Educación del Ateneo de Madrid (2021/2023). Vocal Asesor del Gabinete del secretario de Estado de Educación (2018/22). Encomienda con Placa de la Orden de Alfonso X El Sabio. Palmas Académicas del Gobierno de Francia. Cruz del Mérito Civil con Distintivo Blanco del Gobierno de España. Presidente de la Academia Digital de las Letras. Miembro de Honor de la Academia Norteamericana de Literatura Moderna Internacional. Socio de Honor de la Fundación del Mundo del Superdotado. Socio de Honor de la Asociación de Poetas La Nueva Barraca. Colegiado de Honor del Colegio Oficial de Docentes de Madrid. ■

https://www.youtube.com/live/Z9_H6yJsHWk?si=jENTik63h3nAfEr5

Carlos Kaplan

Manual de Papiroflexia.

Ediciones Bala extraviada. Madrid, 2025.

Colegiado núm.

Carlos Kaplan MANUAL DE PAPIROFLEXIA NOVELA



Manual de Papiroflexia sitúa al lector en un momento crítico de la historia de España: la Batalla del Ebro. La trama arranca cuando un miliciano de guardia, Miguel Yoberti, descubre a través de sus prismáticos la figura del general Franco y, tras encañonarlo con su fusil, decide resistir en el último segundo.

La obra es el resultado de casi dos años de conversaciones con el propio Yoberti y una exhaustiva investigación en hemerotecas y centros documentales. Aunque nace con una clara vocación de valor histórico, el autor la define finalmente como una novela donde la realidad y la ficción se entrelazan con maestría.

bre que le salvó la vida. En la segunda, un ser atormentado como Iván decide su transición a Ivana bajo el influjo del recuerdo de Ariel, un informático argentino que vive en Tel Aviv.

En la obra se exploran temas tan diversos como la historia del pueblo judío, el estoicismo y el origen del cristianismo, la identidad de género, la irracionalidad del amor, la actual guerra de Gaza, etcétera. Con su lectura emprendemos, a vista de pájaro, un intenso viaje al País del Libro a través del tiempo.

Finaliza con una pregunta: ¿se puede ser feliz rodeado de infelicidad?

María Luisa García Díaz es licenciada en Filosofía. Posee un doctorado en Filosofía Moral y Política con Suficiencia Investigadora (DEA) y es especialista universitaria en Derechos Humanos. Ha publicado *Utopía de la nueva compasión* (1.ª y 2.ª edición), ensayo sobre ecología y ética animal, y *Tratado de incompletud*, poemario de inspiración posmoderna. ■



María Luisa García Díaz

Los pájaros de Tel Aviv.

Editorial ECU. Madrid, 2025.

El vuelo de los pájaros representa la metáfora del movimiento constante de la vida. En *Los pájaros de Tel Aviv* conviven dos historias cuyos protagonistas desafían al destino que marcan las reglas del contexto social. Dos originales historias donde la ficción y el ensayo se funden para arrojar luz (y sombras) al pasado y el presente de Israel. La primera acontece en el siglo I, durante el periodo de conflicto político que desencadena la Gran Revuelta Judía. En ella, Flavius, exsoldado romano, declara su lealtad eterna a un judío zelota llamado Shamuel, el hom-

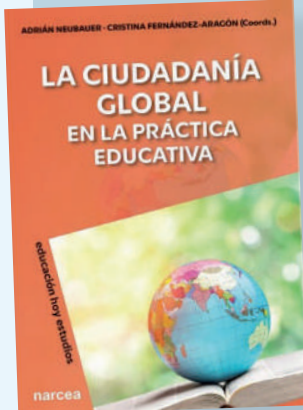
Carlos Kaplan (Madrid, 1970) es licenciado en Filosofía por la Universidad Complutense, Máster en Derechos Humanos por la Carlos III y Máster en Psicología del *Coaching* por la UNED. Con más de veinte años de trayectoria en los ámbitos de la educación y la psicología, Kaplan vuelca en esta novela su capacidad de observación y análisis de la condición humana. ■

<https://www.youtube.com/live/NXA8pZhM9Ks?si=EBfZx-HqAHZ9mvK7>

Adrián Neubauer y Cristina Fernández Aragón (Coords.)

La ciudadanía global en la práctica educativa.

Editorial Narcea. Madrid, 2026.



Esta obra nace con el propósito de acompañar al profesorado en la tarea urgente de educar en y para un mundo interdependiente, diverso y en constante transformación. Dirigida a docentes de ESO y Bachillerato, combina un sólido enfoque teórico con propuestas didácticas concretas para integrar la ciudadanía global en la práctica educativa.

La primera parte ofrece un marco conceptual que define la ciudadanía global como la capacidad de

analizar problemas locales e interculturales, comprender diversas perspectivas, interactuar respetuosamente con personas de diferentes culturas y actuar responsablemente hacia la sostenibilidad, a la vez que se plantean las implicaciones que tiene su desarrollo en los contextos educativos. Se revisan las perspectivas y enfoques de organismos internacionales, como la UNESCO o la OCDE, y se reflexiona sobre las metodologías más eficaces para trabajar esta competencia en el aula.

La segunda parte presenta contextos de aprendizaje diseñados desde el enfoque del aprendizaje situado, con actividades estructuradas de manera práctica, promoviendo dimensiones clave de la competencia global: pensamiento crítico, apertura a la diversidad, comunicación intercultural y acción responsable.

Este manual no busca añadir más contenido al currículo, sino ofrecer herramientas para transformarlo desde una perspectiva ética, inclusiva y comprometida. Una obra imprescindible para quienes creen que educar es también sembrar esperanza, alimentar la imaginación e instar a la acción en tiempos de incertidumbre. ■

Luis Efraín Villa de León

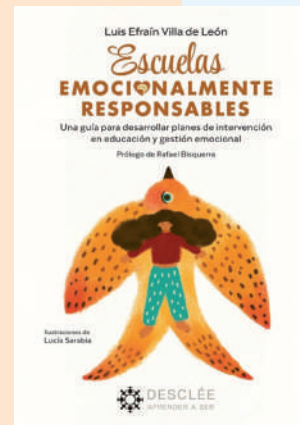
Escuelas emocionalmente responsables.

Desclée De Brouwer. Madrid, 2026.

Al leer este libro, cada maestro descubrirá su propio potencial como facilitador emocional, y cada lector podrá reflexionar sobre su rol en la creación de un entorno educativo que fomente relaciones humanas auténticas, saludables y responsables. Desde el autoconocimiento hasta la solidaridad, pasando por competencias como la empatía y la autorregulación, el enfoque holístico de Luis Efraín nos invita a mirar más allá de las notas y los exámenes, priorizando el desarrollo integral de nuestros estudiantes.

El libro es teórico y eminentemente práctico a la vez. Uno podría querer saltarse la parte teórica e ir directamente a implementar los numerosos ejercicios prácticos que enriquecen el libro, pero entonces no habría entendido nada. *Escuelas emocionalmente responsables* conlleva una filosofía para ver y vivir la vida desde la responsabilidad emocional y una ideología, basada en una profunda fe en el ser humano, para conectarse consigo mismo y con los demás, a fin de crear un mundo más sano y responsable.

Luis Efraín Villa de León es uno de los pioneros de la Educación Emocional en México, autor del modelo de inteligencia emocional EMORES® (Emocionalmente Responsables). Ha desarrollado programas de gran trayectoria e impacto, como Mujeres Emocionalmente Responsables y Hombres Emocionalmente Responsables, además de modelos de intervención emocional y liderazgo para escuelas y empresas. Es Licenciado en Pedagogía y Psicología en México, con dos posgrados en Inteligencia y Educación Emocional en España. Maestro en Educación, actualmente cursa el Doctorado en Psicología. Su trabajo contribuye a la formación de personas y organizaciones emocionalmente responsables. ■



Jerónimo Farré

El enigma que brotó del fuego.

Editorial Almuzara. Madrid, 2025.

En el siglo XVI, Miguel Servet, un médico y teólogo visionario, describió una función del corazón que la ciencia tardaría cuatrocientos años en redescubrir: la succión diastólica ventricular. Pero su revelación quedó oculta en un libro prohibido, una obra que le costó la vida. Condenado por herejía, ardió en la hoguera en la Ginebra de Calvino junto con sus escritos y, aunque algún libro se salvó, sus hallazgos se ignoraron durante cuatro siglos, hasta que alguien los encuentra y comienza a hacerse preguntas.

En 1975, John Farrell, un joven cardiólogo inglés hijo de una madrileña, se topa inesperadamente con la descripción del médico humanista sobre la que nadie había reparado. ¿Cómo pudo Servet averiguar en su época algo tan complejo? Intrigado por esta pregunta, viaja a Madrid en 1976 para realizar una tesis doctoral junto al profesor Laín Entralgo. En plena Transición, entabla amistad con el historiador Maurice Gamell y con Manuel Blay, también cardiólogo. A lo largo de un año y medio, mientras España sorteaba obstáculos para establecer una monarquía parlamentaria, los tres amigos se sumergen en una trama de pasiones, secretos y revelaciones.

La narrativa recorre la Reforma, la guerra civil española, la contienda europea y la Transición. Un relato que desvela secretos y atrapa desde la primera página. Es un *thriller* histórico que fusiona magistralmente hechos que sucedieron, costumbrismo postfranquista, intriga y descubrimientos científicos.

Jerónimo Farré se jubiló en 2022. Fue jefe del Servicio de Cardiología y director de Docencia en el Hospital Universitario Fundación Jiménez Díaz de Madrid, así como profesor titular de Cardiología en la Universidad Autónoma de Madrid. Tras su jubilación, es profesor emérito. *El enigma que brotó del fuego* es su primera incursión en la ficción literaria. Asegura que no es ninguno de los personajes que protagonizan el relato, aunque reparte sus experiencias vitales entre muchos de ellos. Bibliófilo y apasionado de la historia, la narrativa, la pintura, la música sinfónica y el fútbol, es miembro de la junta directiva del Real Madrid. Es autor de más de cien capítulos en libros de medicina cardiovascular y de más de ciento cincuenta artículos profesionales y científicos, casi todos en inglés. Además, ha pronunciado más de trescientas conferencias como invitado en Europa y América. ■

<https://www.youtube.com/live/HiRqxF6rX9I?si=I9XPJWceFm8gMi1d>

Luis E. Íñigo

Cinco protagonistas de la Segunda República.

Ladera Norte. Madrid, 2026.

La Segunda República española ha sido con frecuencia narrada como un relato de bandos enfrentados, de inevitabilidad trágica o de mitologías opuestas. Este libro añade otra mirada: la de un tiempo histórico atravesado por visiones políticas diversas, a menudo incompatibles entre sí, que compartieron el mismo marco institucional a regañadientes.

A través de cinco figuras centrales –Manuel Azaña, Niceto Alcalá-Zamora, Indalecio Prieto, José María Gil-Robles y Francisco Largo Caballero–, el autor reconstruye las principales corrientes ideológicas que dieron forma a la República: la izquierda burguesa, la derecha republicana, el socialismo moderado, el catolicismo político y el socialismo revolucionario.

No son biografías al uso, sino retratos intelectuales y políticos que permiten comprender cómo cada uno de estos actores concibió la República, sus límites y su destino.

El libro atiende tanto a las ideas como a los temperamentos, a las convicciones y a las contradicciones personales, mostrando cómo los proyectos republicanos chocaron entre sí y cómo las frustraciones, los miedos y las ambiciones individuales influyeron decisivamente en el curso de los acontecimientos. La Segunda República aparece así no como una entidad homogénea, sino como un campo de tensiones, donde coexistieron visiones excluyentes bajo un mismo nombre. Sin olvidar el convulso mundo en el que le tocó nacer, preso de la crisis económica y con el ascenso del fascismo y el comunismo como enemigos jurados de la democracia y el orbe liberal.

Luis E. Íñigo (Guadalajara, 1966) es historiador y ensayista, y colabora de forma habitual en *La Aventura de la Historia*. Pero, sobre todo, es un profesor vocacional que ha impartido clase durante décadas en la enseñanza secundaria y la universidad, y un divulgador convencido que ha escrito numerosas obras sobre la historia universal y de España. Especialista en la historia política de la Segunda República, ha publicado también varios libros sobre el tema, entre ellos *La derecha liberal en la Segunda República*, *Una República para todos los españoles* y *La secta republicana*. En la actualidad es secretario general del Colegio de Docentes de Madrid, donde impartió, con gran acogida, el ciclo de conferencias en el que se inspira el presente libro. ■

<https://www.youtube.com/live/i4Ua55e0erA?si=oY4mEH5Pt53feWSi>



A golpe de clic

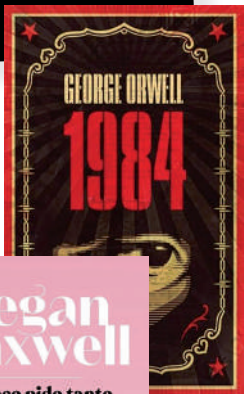
CARLA MARGALEF

RESUMEN LIBRO: la literatura capítulo a capítulo

En un mundo donde el tiempo es un bien escaso, pero el deseo de profundizar en las grandes obras literarias permanece intacto, surgen herramientas digitales que facilitan el acceso a la lectura. Si bien nada sustituye la experiencia de la lectura directa con un buen libro, contar con una guía estructurada se vuelve indispensable para estudiantes, docentes y lectores ávidos que buscan repasar tramas complejas en tiempos frenéticos.

ResumenLibro.es se ha consolidado como un portal de referencia en español, ofreciendo una propuesta diferenciadora: el análisis detallado de obras literarias no solo de forma global, sino desglosada capítulo por capítulo.

Acceso a los resúmenes: <https://resumenlibro.es/>



La plataforma abarca desde los grandes clásicos hasta los éxitos de ventas más actuales. Podemos encontrar una saga de las novelas de fantasía más seguidas de forma intergeneracional por todos los jóvenes, como es *Harry Potter y la Piedra Filosofal* de la escritora británica J. K. Rowling, o *La Bestia*, narrativa histórica y de misterio de los ganadores del Premio Planeta de 2021, bajo el seudónimo Carmen Mola.

Los autores y sus obras se presentan de forma visual y accesible, permitiendo al usuario navegar por títulos como:

El Código Da Vinci, de Dan Brown. *Reina Roja*, de Juan Gómez-Jurado. *Tampoco pido tanto*, de Megan Maxwell. *1984*, de George Orwell.



Basta con seleccionar la portada del libro deseado para acceder a una sinopsis general y, lo más valioso, a una división por capítulos que permite localizar momentos clave de la narración sin perder el hilo de la estructura original.

Un recurso para la comunidad educativa. La web no

solo sirve como recordatorio para el lector ocasional, sino que se convierte en una herramienta didáctica de primer orden. Al ofrecer un esquema claro de la evolución de los personajes y los giros de la trama, facilita la labor de síntesis y análisis literario en el aula.

Y para ilustrar la calidad de los autores que podemos encontrar en estas guías, cerramos con una **reflexión de Elisabet Benavent** sobre el poder de las historias, que nos recuerda por qué siempre vale la pena volver a un libro:

“Mientras escribes [o lees], puedes estar donde quieras y ser quien te dé la gana. Es una forma de escapar de la realidad y encontrar magia”.





EL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID APRUEBA, POR UNANIMIDAD, SU GESTIÓN DE 2025 Y LOS PRESUPUESTOS DE 2026 EN LA JUNTA GENERAL ORDINARIA

El Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (CDL) celebró, el pasado 17 de marzo, su Junta General Ordinaria anual en un clima de absoluta sintonía institucional. El encuentro, que comenzó a las 19:00 horas en segunda instancia, sirvió para dar cuenta del balance del ejercicio anterior y trazar las líneas estratégicas para el presente año.

La sesión estuvo presidida por el decano del Colegio, D. Amador Sánchez; el secretario general, D. Luis E. Iñigo; y el tesorero, D. Antonio Nevot. Durante el transcurso de la reunión, se evidenció la solidez de la entidad, ya que cada uno de los puntos sometidos a votación –incluyendo la memoria de gestión y el estado de

«La Junta General Ordinaria, celebrada el pasado 17 de marzo, ratificó todos los puntos del orden del día sin votos en contra ni abstenciones.»

cuentas– se aprobó por unanimidad de los asistentes.

Este respaldo unánime confirma la confianza del colectivo en la hoja de ruta marcada por la actual Junta de Gobierno. Entre los asuntos clave tratados, destacaron la aprobación del presupuesto para 2026 y el informe detallado del decano sobre la situación actual de los profesionales de las Humanidades y las Ciencias en la región.

En cumplimiento de los protocolos estatutarios, se procedió a la desig-

nación de los tres interventores encargados de la aprobación del acta de la sesión, responsabilidad que recayó en los colegiados: D.^a María Soledad Benito Rey, D.^a María Isabel López Villa y D. Roberto Salmerón Sanz.



«El decano, D. Amador Sánchez, destacó la solvencia de la institución y el compromiso con los retos educativos y culturales de 2026.»

La jornada concluyó con el turno de ruegos y preguntas, donde se puso en valor la transparencia de la institución, que facilitó el seguimiento de la junta a través de medios digitales. Con este acto, el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid reafirma su compromiso con la excelencia y la defensa de los intereses de sus miembros, consolidándose como un pilar fundamental en el tejido cultural y educativo de la Comunidad de Madrid. ■

CARLA MARGALEF



Matices



Matices es el nuevo proyecto de SM para Educación Primaria y Educación Secundaria que asegura los aprendizajes y el desarrollo de las competencias, adaptándose a un alumnado diverso en sus capacidades y en su manera de aprender.

Porque no todos aprendemos igual

1

Regular el aprendizaje y la adquisición de competencias sirviéndose de la **evaluación formativa**.

2

Atender a las distintas necesidades de los alumnos mediante itinerarios de aprendizaje personalizados, actividades multinivel y propuestas distintas para la organización social del aula.

3

Desarrollar el **pensamiento crítico** del alumnado y despertar su **creatividad**.

4

Facilitar herramientas para fomentar el **bienestar emocional** y potenciar el desarrollo de **hábitos de cuidado**.

Asegurar un aprendizaje competencial

Descubre más sobre Matices

Primaria

Secundaria





**Empieza a ahorrar
en tus seguros**

Con ofertas
especiales para ti



Mejoramos el precio de tus seguros

**Contrata con las ventajas exclusivas por formar parte del Colegio
Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en
Ciencias de Madrid y llévate hasta 80€* de bienvenida**

Oferta exclusiva para Colegiados y familiares directos.



Coche



Moto



Hogar



Centros

¡Solicita hoy mismo un presupuesto sin compromiso!

Más información y contratación:

91 266 70 52 | colegios@aon.es



*La mejora de precio será de al menos un 5% respecto al precio de renovación presentado a Zurich. Adicionalmente el cliente recibirá un incentivo económico adicional de hasta 80 euros según el producto y modalidad contratada. El pago del incentivo económico adicional se realizará a través de una transferencia bancaria al cliente pasados 90 días desde la contratación. Promoción válida para nuevas contrataciones con fecha de efecto entre el 01 de Enero de 2026 y el 31 de Diciembre de 2026 para pólizas de: Auto, Moto, Hogar y Comercios (Consulta condiciones). Los beneficios mejora de precio e incentivo económico adicional son independientes entre sí, y cada uno de ellos tiene condiciones específicas que se recogen en <https://colectivos.zurich.es/promocion2024>.

Estos productos pertenecen a Zurich Insurance Europe AG, Sucursal en España. El CDL de Madrid actúa como auxiliar de Aon Iberia Correduría de Seguros y Reaseguros, S.A.U., con domicilio social en Madrid, c/Velázquez núm. 86D, C.P. 28006-Madrid, C.I.F. A-28109247. Inscrita en el Registro Mercantil de Madrid al Tomo 15.321, Folio 133, M-19.857. Inscrita en el Registro Especial de Mediadores de Seguros y Corredores de Reaseguros de la Dirección General de Seguros con la clave J0107 (Correduría de Seguros) y RJ0033 (Correduría de Reaseguros). Capacidad financiera y Seguro de Responsabilidad Civil concertado según lo previsto en el Real Decreto-ley 3/2020, de 4 de febrero, de medidas urgentes por el que se incorporan al ordenamiento jurídico español diversas directivas de la Unión Europea en el ámbito de la contratación pública en determinados sectores; de seguros privados; de planes y fondos de pensiones; del ámbito tributario y de litigios fiscales.