

CELEBRADO CON ÉXITO EL I CONGRESO INTERNACIONAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE DIDÁCTICA DE LAS HUMANIDADES



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

En páginas interiores,
**artículo del SEDIP de Religión sobre
los papas Francisco y León XIV**

Director:
Fernando Carratalá Teruel

Subdirectora:
Aurora Campuzano Écija

Consejo de Redacción:
Amador Sánchez Sánchez
Victoria Hortelano Cañellas
Luis E. Íñigo Fernández
José Miguel Campo Rizo
Antonio Nevot Luna
Eva Teba Fernández
Alfonso Bullón de Mendoza y Gómez
de Valugera
Roberto Salmerón Sanz

Diseño y maquetación:
OGR Comunicación.

*Boletín de Divulgación Científica
y Cultural.*

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

C/ Fuencarral, 101. 3.º. 28004 Madrid

www.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

Consideraciones sobre la reforma del real decreto
640/2021 de creación de universidades 1

ENTREVISTA

María Luz Rodríguez de Llera Tejeda 3

COLABORACIÓN DEL SEDIP DE RELIGIÓN

■ Francisco: “La educación es el camino para mejorar el mundo 7
■ León XIV: construir puentes de paz para todos 13

PRIMER CONGRESO DE DIDÁCTICA DE LAS HUMANIDADES

Celebrado con éxito el I Congreso Internacional
de docentes e investigadores de las Humanidades:
Nuevas perspectivas 15

CONSEJO ESCOLAR

Presencia del Colegio en el Consejo Escolar 23

FIRMA INVITADA

El libro ilustrado japonés y su influencia en la pintura
occidental: el japonismo (I) 26

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

■ Desafíos éticos de la Inteligencia Artificial (IA):
¿Dónde trazamos la línea de la en la Educación Secundaria? 31
■ La autoridad aparente de la Inteligencia Artificial:
Errores, falsas emociones y manipulación 35

EVOCACIÓN DE MARÍA MOLINER

María Moliner: Aniversario (125 años) de una gran inspiradora 39

ASESORÍA LITERARIA

– Doña Inés cumple 100 años 41
– El oro no puede nada contra el tiempo 45

MAESTRO/A, ¡COLÉGIATE!

El atractivo de la colegiación para los maestros 49

ALTAS CAPACIDADES

Altas capacidades: creatividad, talento y compromiso 50

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (ESO)

Un día del libro poético 53

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (INFANTIL)

Flash pray capuchino: el lenguaje del cuerpo 54

COMUNICACIÓN DIGITAL

El lenguaje de los emoticonos 55

ASESORÍA CIENTÍFICA

Cómo evaluar la calidad de la dieta de los escolares 56

APRENDER A CUIDARSE

..... 60

BIBLIOTECA

..... 62

DESTACAMOS

Premios SM 2025. El Barco de Vapor y Gran Angular 66

Consideraciones sobre la reforma del real decreto 640/2021 de creación de universidades

El 27 de julio de 2021 se promulgaba el real decreto 640/2021 de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios. El texto, firmado por el ministro Manuel Castells en la embajada de España en Lima, lo que no deja de ser curioso, estuvo bajo la tutela del secretario general de universidades, José Manuel Pingarrón y, como cabía esperar de ambos, era un texto de carácter eminentemente técnico, por lo que, pese a la relevancia de su contenido, pasó relativamente desapercibido. Su preámbulo en el BOE, de tan solo tres páginas, tenía ese mismo tono, y solo hablaba muy marginalmente de las universidades privadas, por más que a ellas fuera en buena parte dirigido el contenido de la norma.

Sin embargo, su contenido distaba mucho de ser banal, pues no solo planteaba la necesidad de que las universidades que se fueran a crear en el futuro tuvieran un amplio soporte económico, sino que establecía para ellas y para las ya existentes un marco en el que se aumentaban enormemente los requisitos de investigación, obligando a que dedicaran al menos el 5 % de su presupuesto a programas propios de investigación y a tener como mínimos dos programas de doctorado acreditados, es decir, que cumplieran con los requisitos exigidos por el ministerio (nada que ver con los programas de doctorado existentes hace poco más de una década). Así mismo se indicaba que un 60 % de sus doctores debía tener su actividad investigadora evaluada favorablemente por la CNEAI o las correspondientes agencias autonómicas, y se indicaba cuántos artículos debían publicar cada tres años. Otro tema, que no era en absoluto baladí, era la obligación de que al menos el 50 % de los alumnos de la universidad fueran estudiantes de grado, medida que afectaba enormemente a los centros privados que se habían especializado en el posgrado, y también se limitaban los estudiantes de formación continúa al doble de los que pudieran estudiar títulos oficiales, lo que también podía afectar a ese mismo tipo de centros.

Las universidades ya existentes tendrían un periodo de cinco años para cumplir con los requisitos que se pedían a las nuevas y, de seguir todo según lo entonces previsto, hubiera sido muy curioso ver qué centros habrían podido cumplir lo marcado por este decreto al llegar a julio de 2026, fecha para la que queda poco más de un año. Como ya hemos dicho, se trataba de una reforma de bastante calado, pero que no buscó la controversia y que, por eso mismo, pasó bastante desapercibida para el gran público.

Los diversos cambios habidos en el ministerio desde entonces hasta hoy, tanto de denominación como de titulares, culminaron con la puesta al frente del ramo de la ministra Diana Morant (noviembre de 2023) y con el nombramiento de un nuevo secretario general de universidades, Francisco García Pascual (mayo de 2024), que han optado por sustituir el decreto 640/2021 por un nuevo texto mucho más controvertido. De entrada, de las cuarenta y cinco páginas de su borrador, diez corresponden al preámbulo, lo que más que triplica la extensión del preámbulo del decreto anterior. No se trata, además, de un texto especialmente aséptico, sino de un texto que dedica gran parte de su extensión a mostrar la preocupación del ministerio por el auge que en las últimas décadas han tenido en nuestro país las universidades privadas y los centros privados adscritos a universidades públicas, que superan ya los 550.000 estudiantes, es decir, un 31 % del total de los alumnos universitarios, proporción que llega hasta el 51 % en el caso de los másteres, y que se reduce al 8 % en los programas de doctorado.

No es cosa de entrar aquí en el análisis de un texto que presenta a las universidades privadas como un peligro para “la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación superior de la población, y con ello quebrando las políticas universitarias desarrolladas en toda la etapa democrática por los sucesivos gobiernos para impulsar un sistema universitario alejado del elitismo que había caracterizado al mundo universitario anterior al periodo democrático [...] lo que, si sucede, puede finalmente contribuir a debilitar la cohesión social actual y futura de nuestro país”. Lo que si merece la pena resaltar son las medidas que quiere tomar el gobierno para impedirlo, y que no son otras que dificultar al máximo la creación de nuevas universidades y tratar de homogenizar al máximo las privadas con las estatales, dado que, si se consigue que sean iguales, no tendría sentido que hubiera centenares de miles de alumnos dispuestos a pagar una matrícula muy superior para obtener lo mismo.

Publicada por primera vez en 1930, *Misión de la Universidad*, de Ortega y Gasset, sigue siendo un texto que sorprende por lo claro y lo actual de sus planteamientos. Para Ortega, la enseñanza universitaria, tal y como se planteaba en su época, respondía a dos tareas muy dispares: la enseñanza de las profesiones y la investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia, a lo que el añadía la transmisión de la cultura, algo muy necesario, pero que parece hoy olvidado, salvo en las universidades de inspiración cristiana.

¿Por qué en la actualidad hay tantas familias que hacen un gran sacrificio económico para que sus hijos estudien en universidades privadas, cuando las públicas son prácticamente gratuitas, pues se pagan con los impuestos de todos los españoles? La razón es muy sencilla: la universidad pública se ha centrado especialmente en la investigación, pues es dicha actividad la que permite el progreso en la carrera académica de sus profesores. Lo importante es conseguir publicar en unas determinadas revistas y participar en los programas públicos de investigación, para así poder obtener los sexenios de investigación necesarios para acceder a las titularidades y a las cátedras. Se corre, pues, el peligro de que la docencia quede en un segundo lugar, y si bien hay profesores con auténtica vocación que se desviven por sus alumnos, se trata de algo que no resulta necesario para llegar a lo más alto del escalafón.

Por el contrario, las universidades que surgen del seno de la sociedad para tratar de responder a sus demandas, las universidades privadas, tienen su foco puesto en dar a sus estudiantes la mejor formación posible, y a ello dirigen la mayor parte de sus esfuerzos, sin que signifique que no puedan ser conscientes de que las universidades no deben ser tan solo transmisoras de pensamiento, sino también creadoras del mismo, y de que esa capacidad investigadora es lo que diferencia a los centros universitarios de los centros de enseñanza media o de formación profesional. Si hoy día una tercera parte de las familias españolas envían sus hijos a universidades privadas, se debe en parte a que en las universidades públicas no se ofertan suficientes plazas de los títulos más demandados, a que en ocasiones tardan en responder a las demandas sociales y, también, a que muchos padres, de manera creciente, consideran que sus vástagos saldrán mejor preparados para integrarse en el mundo profesional si estudian en centros privados, por la atención preferencial que en ellos se da a los alumnos.

La respuesta del Estado, preocupado por la pérdida de alumnos en el sistema público, consiste tan solo en aumentar las exigencias de investigación a las universidades privadas, pero no estaría de más que tratara, así mismo, de ver cómo puede hacer que sus sistemas de promoción recojan de manera adecuada la importancia que debe darse a la dedicación docente de sus profesores.

No es nuestro propósito entrar de manera pormenorizada en este nuevo decreto, que invade competencias autonómicas que le llevarán a múltiples litigios, que aplica normas con carácter retroactivo a los centros que ya habían iniciado los trámites para su creación, y que aumenta la burocracia hasta el infinito, pero sí hay algunas cuestiones en las que merece la pena detenerse.

Una de ellas es, sin duda, la exigencia de que toda universidad haya de tener al menos 4500 alumnos en titulaciones oficiales, cuando hay universidades con más de veinte años de antigüedad que no han alcanzado ni se han propuesto nunca alcanzar ese número, y pese a ello han podido cumplir hasta hora todos los requisitos que pedía la legislación ministerial. Otra es la afirmación de que el modelo que debe imponerse es el basado “fundamentalmente en profesorado doctor permanente a tiempo completo”, lo que en algunas titulaciones es evidente que no aporta gran cosa. Y también curioso es el descubrimiento que el texto parece hacer de que “el sistema universitario español es generalista”, puesto que “el 94 % de las universidades contaba con una oferta de titulaciones en 3 o más ramas del conocimiento”, y de ahí que obligue a que todas las universidades hayan de ofertar titulaciones en tres de las cinco ramas de conocimiento, cuando la cierto es que la legislación siempre ha obligado a ello. ¿Y por qué no puede haber una universidad que se centre en una sola rama del saber con el propósito de convertirse en centro de referencia en su campo?

Mención aparte merece el párrafo en que se especifica, al hablar de los indicadores de resultados de la actividad investigadora, que “el número mínimo será de dos publicaciones de promedio por cada profesor o profesora durante los tres últimos años” en las revistas científicas de referencia. Naturalmente se trata de parámetros del mundo de las Ciencias, y alguien tendría que explicar por qué en Humanidades no debería ser suficiente publicar un buen libro cada tres o cuatro años. El resultado de esta imposición será que se van a inflar todavía más las relaciones de artículos carentes de interés, y que las categorías académicas no serán el reconocimiento de una labor investigadora hecha con criterio y libertad de espíritu, sino consecuencia de un publicar por publicar para cumplir los requisitos pedidos.

La modificación del decreto 640/2021 cuando estaban a punto de tener que evaluarse los requisitos que solicitaba, no ayudará a hacer mejor la universidad pública, no tendrá un impacto positivo sobre las privadas ya existentes y, aunque parezca imposible, aumentará todavía más la burocracia, sin duda la mejor manera de cargarse el espíritu universitario.

editorial

ENTREVISTA A MARIA LUZ RODRÍGUEZ DE LLERA TEJEDA, una docente comprometida con la educación



El Decreto 108/2023, de 5 de julio (BOCM n.º 159, de 6 de julio) nombraba a María Luz Rodríguez de Llera Tejeda Directora General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial. Es Licenciada en Historia por la Universidad Complutense de Madrid (2008). En los últimos años ha sido profesora de Historia y de Lengua Castellana y Literatura en ESO y Bachillerato en un colegio concertado. Ha participado en actividades de formación permanente, profesionalización e innovación, ofrecidas por diversas instituciones (CTIF, ISMIE, Centro Universitario Cardenal Cisneros, Cátedra ESCALAE de Innovación Educativa, INTEF...), en las áreas de actualización docente (investigación histórica), legislativa (nuevo currículo), competencia digital, innovación metodológica y liderazgo educativo. Desde su conocimiento de la administración pública, a finales del pasado mes de mayo nos concedía la entrevista que seguidamente reproducimos.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Madrid está impulsado un modelo de FP dual, que implica la colaboración de las empresas. ¿Qué respuesta está habiendo por parte del sector privado?

La Comunidad de Madrid ha sido una de las administraciones educativas que más ha impulsado la modalidad dual en España. Somos conscientes de la importancia de incorporar al tejido empresarial en la formación y cualificación de nuestros alumnos, así como de establecer vínculos de colaboración público-privada en la Formación Profesional.

Durante este curso nos hemos encontrado con un importante desafío. Ahora, la nueva Ley de FP establece que los alumnos tienen que ir a realizar prácticas a las empresas en dos periodos, en 1.º y en 2.º curso (obligatoriamente). Con la nueva ley, que supone que las empresas darán parte de la formación, los alumnos se incorporan a la fase de formación en empresa en el primer curso de los ciclos formativos, sin haber iniciado siquiera buena parte de los módulos profesionales que les harán competentes para desenvolverse en el entorno laboral.

La aplicación de la ley y su desarrollo normativo este curso 2024-25, sin preparar al tejido productivo para convertirse, asimismo, en responsable de la formación de los alumnos de FP, ha llevado a una situación que ya la Comunidad de Madrid anunció y advirtió al Ministerio de Educación. Alertamos sobre una situación muy probable que es la que se está dando en la realidad: es inasumible por parte de los centros educativos, de las administraciones y de las empresas disponer de tantos



puestos formativos en la empresa. De hecho, se necesitan más del doble de puestos formativos para poder atender la demanda de prácticas, provocando más burocracia y más trámites administrativos que sobrepasan la capacidad de los profesores, a los cuales hay que facilitarles más tiempo para su realización, con el correspondiente coste económico que tiene que asumir la Comunidad de Madrid.

¿Qué medidas deberían impulsarse para que las empresas fueran más colaboradoras?

Cada administración educativa debe actuar dentro de su ámbito competencial. En este sentido, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes debería desarrollar lo recogido en el artículo 9.9 del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, mediante el cual se establece que “las administraciones competentes en cada Grado podrán establecer ayudas para la colaboración de las empresas y organismos equiparados, especialmente cuando se trate de fomentar la participación de las pequeñas y medianas empresas, así como las microempresas”.

Por su parte, la Comunidad de Madrid ha arbitrado una serie de medidas que facilitan una mayor flexibilidad: se ha duplicado el horario de los profesores tutores para la búsqueda de puestos formativos; el margen para la duración del periodo de prácticas de primero es amplio, de manera que cada centro podrá adaptar esta duración en función del sector y del perfil de cada ciclo formativo, y se favorece la realización de turnos de alumnos para que los puestos formativos sean más eficientes; se facilitan instrumentos de apoyo para

la gestión de la fase de formación en empresa (convenios, acuerdos de aprendizaje, instrucciones de evaluación de la prevención de riesgos laborales, modelos simplificados); se ha iniciado un estudio de la situación de todos los ciclos formativos para valorar posibles cambios en su estructura organizativa; se están poniendo en marcha mecanismos que permitan la unificación de la estancia en empresa en un solo periodo, en segundo curso, sin que exista detrimento de la formación académica que dan los centros de Formación Profesional; se ha puesto a disposición de las empresas y organismos equiparados que colaboran en la formación de alumnos de FP una formación abierta y *online* para los tutores de empresa...

Y no podemos olvidar que ha sido la propia Consejería de Educación, Ciencia y Universidades la que ha asumido el coste económico y la gestión de las cotizaciones de la SS de los alumnos para evitar trasladar esta carga a las empresas y desincentivar aún más su colaboración con la FP.

¿Qué titulaciones tienen más problemas para realizar prácticas?

No existen titulaciones que tengan problemas para realizar prácticas porque, de hecho, antes de la nueva ley de Formación Profesional, los alumnos de todas las titulaciones ya realizaban lo que se denominaba “Formación en Centros de Trabajo” (FCT).

El problema con el que nos estamos encontrando las distintas administraciones es que la propia norma estatal ha introducido dos modificaciones en la nueva ley que generan incongruencias en su aplicación. Así, por un lado, se establece que todos los alumnos deben tener una fase de formación en la empresa en cada uno de los cursos y, por otro lado, establece que uno de los requisitos de acceso a esta fase de formación en la empresa es que el alumno sea mayor de 16 años, cuando en algunos sectores productivos es imposible acceder a un entorno real de trabajo si no se tienen cumplidos los 18 años.

Homologación de titulaciones. En las últimas semanas está generando mucha polémica una iniciativa del MEFP que agiliza el acceso a la FP. Se estima que más de 10 millones de personas puedan beneficiarse de esta medida. ¿Cómo se ve esta iniciativa desde la Consejería?

Desde la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades estamos a favor de favorecer el acceso a los grados de Formación Profesional. Lo que consideramos un error es devaluar el reconocimiento que actualmente tiene la Formación Profesional, que tanto trabajo nos ha costado alcanzar, al rebajar los requisitos de acceso.

Creemos que ya existían suficientes vías de acceso a la FP, como las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio y de grado superior, que permitían que potenciales alumnos que no disponían de la titulación de acceso correspondiente, pudiesen, mediante esta prueba, certificar que reunían las competencias necesarias para poder cursar las enseñanzas de Formación Profesional con garantías de éxito.



BACHILLERATO DE EXCELENCIA

El Programa de Excelencia en Bachillerato puesto en marcha en Madrid está destinado a los alumnos que finalicen la Educación Secundaria Obligatoria con un buen expediente académico y que deseen cursar el Bachillerato con un alto nivel de exigencia. ¿Cuántos centros existen en la Comunidad de Madrid autorizados para este programa?

Los centros autorizados en el curso 2024-2025 son 19.

¿Qué persigue este programa y qué resultados está dando? ¿Cómo respondería a las calificaciones de algunos sindicatos que consideran que generan elitismo social?

El Programa de Excelencia en Bachillerato tiene como objetivo principal ofrecer una formación académica más avanzada y enriquecedora para estudiantes sobresalientes. Se enfoca en fomentar valores como el esfuerzo, el mérito y la dedicación, mientras prepara a los alumnos para enfrentarse con éxito a los retos de la educación superior. Además de impartir con mayor exigencia y profundidad los contenidos del Bachillerato, este programa persigue incentivar la investigación, el pensamiento crítico y la creatividad a través de proyectos y actividades especializadas. De esta manera, en horario vespertino, los alumnos participan en actividades programadas por el equipo docente, entre las que se encuentran concursos, certámenes y conferencias.

Dado que el programa se imparte por toda la región, cualquier alumno con un buen expediente académico puede acceder a este programa en uno de los 19 institutos públicos que cuentan con un aula de Excelencia en Bachillerato. Además, la atención a la diversidad en alumnos sobresalientes implica diseñar estrategias educativas que respondan a sus necesidades específicas, aprovechando al máximo su potencial. El programa amplía los contenidos y adapta las metodologías para que sean desafiantes y estimulantes, permitiendo a los alumnos avanzar a su propio ritmo. Creo que formar estudiantes en la excelencia académica siempre va a repercutir en el beneficio de toda la sociedad y será un acicate para todo el sistema educativo; precisamente en un momento en el que el nivel educativo se está devaluando, fruto de unos currículos básicos depauperados,

desprovistos de saberes y contenidos esenciales, y en los que la imaginación y la memorización se han demonizado hasta casi extinguirlas.

Eventos como el Primer Congreso Científico de Excelencia en Bachillerato, celebrado el pasado mes de marzo, ponen de manifiesto que los estudiantes están bien preparados para acceder a las enseñanzas superiores y al mundo académico. Así lo reconocieron los investigadores y profesores universitarios que conformaron los jurados, que les otorgaron las menciones a sus trabajos y les abrieron oportunidades educativas en sus propias facultades y centros de investigación.

Hábleme de los profesores que ejercen en estos centros. ¿Cuál es su perfil? ¿Cómo optan a estas plazas? ¿Hasta qué punto están reconocidos?

Las materias del Programa de Excelencia en Bachillerato las imparten catedráticos o profesores de enseñanza secundaria de la correspondiente especialidad docente que tienen, al menos, tres años de antigüedad en la función pública docente. Estos profesores deben estar especialmente cualificados en conocimientos científicos y capacidad investigadora, puesto que van a guiar los trabajos que los alumnos elaboran a lo largo de su etapa de Bachillerato. Entre los méritos que se valoran en los procesos de provisión de profesores para este Programa tienen prioridad los de carácter académico y de investigación, aunque se valora también la experiencia docente en el Programa o en programas o cursos impartidos de similares características.

El desempeño docente en el Programa de Excelencia en Bachillerato obedece a un concurso de méritos convocado a tal efecto conforme a los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. En los centros que tienen aulas de excelencia, es el director el que designa a los profesores que impartirán las materias del Programa de Excelencia entre aquellos funcionarios con destino definitivo en el centro, conforme a méritos principalmente de carácter académico y de investigación.

Los profesores que imparten docencia en el Programa de Excelencia están reconocidos con un complemento de productividad, que precisamente está diseñado para reconocer y recompensar el esfuerzo adicional que implica participar en este





programa. Los docentes tienen, además, la oportunidad de participar en congresos y actividades científicas, donde se pone en valor su trabajo y el impacto de sus enseñanzas. Los proyectos y logros de los estudiantes, guiados por los profesores, también se presentan en eventos y medios, lo que refleja el impacto positivo de su labor.

PERMANECER EN EL COLEGIO

Isabel Díaz Ayuso anunció hace unos meses la decisión de que los alumnos permanezcan en los centros de Primaria durante el primer ciclo de ESO. La medida ha tenido buena aceptación en la comunidad educativa, pero también han saltado a la palestra algunas reticencias, como las del sindicato CC. OO ¿Cómo afectará esta implantación al funcionamiento de los centros?

Esta decisión es una medida muy pensada que garantiza la continuidad de las enseñanzas y programas, la adscripción a los institutos de referencia y, sobre todo, la libre elección de las familias. La autorización de las enseñanzas de secundaria en colegios de infantil y primaria busca cuidar la preadolescencia, una etapa crucial en la vida de cualquier persona, porque es el momento en el que empieza a formarse la personalidad propia. Niños de once o doce años no experimentan un salto de madurez automático al cambiar de etapa educativa, sino que necesitan acompañamiento. Por ello, las familias que lo deseen podrán mantener a sus hijos en uno de los 52 colegios que comenzarán el próximo curso en la región a impartir 1.º de ESO, y se suman a los 40 que ya existen hace al menos una década.

El funcionamiento de los centros se realizará con total normalidad, ya que el equipo directivo, reforzado con un jefe de estudios específico para la etapa de secundaria, seguirá dirigiendo, impulsando y coordinando todas las actividades y el proyecto educativo del centro. Estos colegios contarán con los profesores especialistas de secundaria necesarios para la impartición de estas enseñanzas y tendrán un orientador para la etapa de secundaria, además del equipamiento,

los recursos didácticos y los materiales que se requieran.

De momento son 52 los centros que se han sumado a la medida. ¿Cuál será el calendario de implantación y con qué criterios se procederá?

Han sido los propios colegios de los que ha partido la solicitud, tras su debate y consulta en el Consejo Escolar, que es su órgano de gobierno y donde están representados los profesores, las familias, los alumnos, el personal de administración y servicios y los representantes municipales. De hecho, la Consejería, a través de las Direcciones de Área Territorial, ha recibido numerosas peticiones de municipios de todo signo político y ha analizado la viabilidad de la implantación de las enseñanzas de secundaria en cada uno de los colegios que lo ha solicitado.

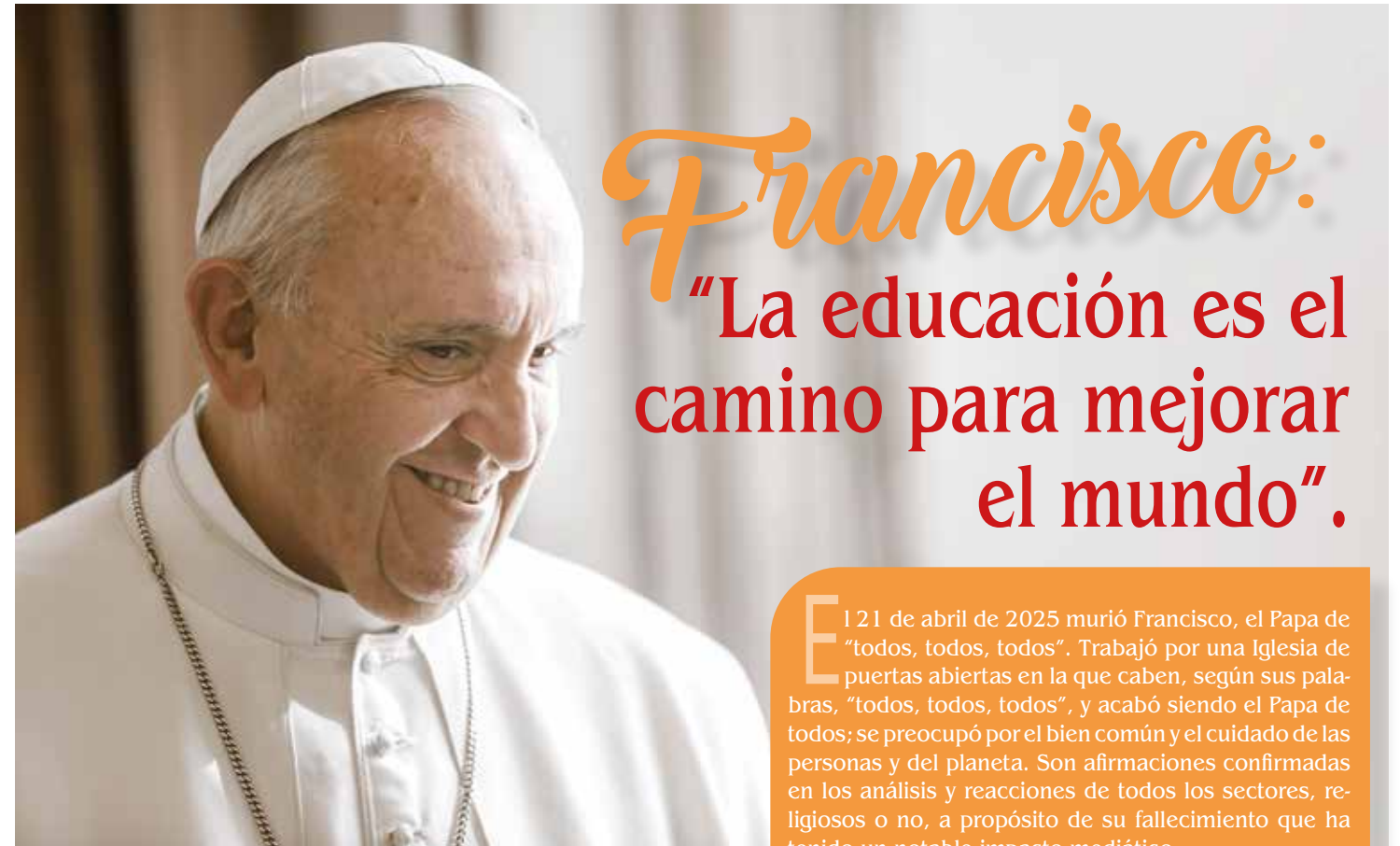
El próximo curso comenzará a impartirse el primer curso de la ESO en 52 colegios de infantil y primaria y los alumnos del colegio que acaben sexto de primaria tendrán garantizada su plaza tanto en su mismo colegio como en el instituto de adscripción, para que puedan elegir dónde cursan la etapa de secundaria.

Hablando de jornada lectiva. ¿Cuándo se generalizará la jornada partida en los centros? De hecho, la Comunidad de Madrid ha decidido que todos los colegios nuevos tendrán horario partido de manera obligatoria a partir del curso 2025/26. ¿Qué repercusiones puede tener esta medida para el profesorado?

Los centros educativos disponen de autonomía de gestión para establecer el horario escolar dentro de las directrices normativas básicas. La Comunidad de Madrid ha decidido que, a partir del próximo curso escolar 2025/26, todos los nuevos colegios tengan horario partido, porque cree que es lo mejor para sus alumnos y prioriza el interés superior del menor sobre cualquier otro aspecto. Este asunto ya se debatió en una jornada del Consejo Escolar el pasado mes de noviembre, a petición de las familias. A ella asistieron especialistas de distintos ámbitos (educativo, sanitario, económico, político...) que llegaron a la conclusión de que esta medida favorece el rendimiento académico al aproximar los ritmos escolares a los biorritmos de los niños.

La Consejería de Educación, Ciencia y Universidades está abierta al diálogo con toda la comunidad educativa y se enorgullece de liderar estos debates y abrir la reflexión en el panorama nacional, puesto que su función, con el foco puesto en el interés superior del menor, es equilibrar éste con la situación de los profesores y la cohesión de la comunidad educativa, siempre teniendo en cuenta las necesidades del aprendizaje y las demandas sociales y familiares. ■

Aurora Campuzano Écija



Francisco:
“La educación es el camino para mejorar el mundo”.

El 21 de abril de 2025 murió Francisco, el Papa de “todos, todos, todos”. Trabajó por una Iglesia de puertas abiertas en la que caben, según sus palabras, “todos, todos, todos”, y acabó siendo el Papa de todos; se preocupó por el bien común y el cuidado de las personas y del planeta. Son afirmaciones confirmadas en los análisis y reacciones de todos los sectores, religiosos o no, a propósito de su fallecimiento que ha tenido un notable impacto mediático.

Por nuestra parte, subrayaremos aquí algunas características de los doce años de su pontificado, y nos centraremos en su propuesta educativa, poco presente en esos análisis a los que nos referíamos. Francisco propone “la educación como el camino necesario” para hacer posible de dignidad humana de todos, la fraternidad universal, la cultura del encuentro, el cuidado de la naturaleza y la construcción social inclusiva de la casa común. Según su propuesta educativa, la Iglesia y las religiones deben “dejar atrás el fundamentalismo y la violencia” y ponerse al servicio de la humanización; y, para ello, **la educación es el camino.**

1. De Jorge Bergoglio a Francisco

El 13 de marzo de 2013, Jorge Mario Bergoglio se presentó ante el mundo, en el balcón de San Pedro, vestido de Papa por primera vez. “Parece que mis hermanos cardenales han ido a buscar un Papa casi al fin del mundo”, bromeó en esa primera aparición en la plaza de San Pedro. Pero lo más novedoso, el primero de muchos gestos reveladores de un nuevo tiempo que inauguraba Francisco, después de bendecir a la multitud que llenaba la plaza, fue cuando pidió al pueblo que de le bendijera a él. Así comenzó todo. Un tiempo para reconstruir una Iglesia de todos y para todos.

Jorge Bergoglio nació en Buenos Aires, el 17 de diciembre de 1936, en una familia de inmigrantes piamonteses. El 21 de septiembre de 1953, recuerda en sus memorias, pasó por una parroquia, donde había “un sacerdote que no conocía, y sentí la necesidad de confesarme”. Después de esa confesión, decidió que algo debería cambiar en su vida, y tres años después entró en el noviciado de los jesuitas. Estudió Filosofía y Teología. Fue profesor en diferentes colegios jesuitas y director del Colegio San José. Se ordenó sacerdote el 13 de diciembre de 1969. En el proceso de su formación jesuítica vivió en Alcalá de Henares, entre 1970 y 1971. El 22 de abril de 1973 emitió la profesión perpetua. Muy poco tiempo después, el 31 de julio de 1973, fue nombrado provincial de los jesuitas. En 1992, con 55 años, Bergoglio es nombrado obispo auxiliar de Buenos Aires y, en 1998, fue designado arzobispo. Juan Pablo II lo creó

cardenal en 2001. Fue presidente de la Conferencia Episcopal de Argentina y tuvo un destacado papel en el episcopado latinoamericano. Participó en el cónclave de 2005 que eligió a Benedicto XVI, con algunos votos. En el cónclave de 2013, en el segundo día, fue elegido el papa número 266, el primero americano, el primero en atreverse a llamarse Francisco, el primer jesuita Papa y el primer pontífice no europeo desde el año 741. El 21 de abril de 2025 murió como el Papa de “todos, todos, todos”.

A la hora de explicar los motivos de la elección del Papa Francisco, el cardenal Jaime Ortega, de La Habana, reveló el texto, escrito a mano, de Jorge Bergoglio, que leyó en apenas tres minutos en las reuniones del cónclave (véase la imagen de aquel escrito que adjuntamos). En dicho texto explicó la necesidad de que la Iglesia superase su encerramiento y se abriera a todos.



Imagen del texto manuscrito de Jorge Bergoglio, leído en el cónclave de 2013, que fue decisivo para su elección como Francisco.

En aquel momento, ya habló de lo que sería una expresión clave de su magisterio como Papa, sin haber sido elegido todavía: tenemos que ser “una Iglesia en salida”. Consideramos oportuno citar aquí algunas frases de aquel escrito de marzo de 2013, que pudo ser decisivo para la elección de Bergoglio como Francisco: “La Iglesia está llamada a salir de sí misma e ir a las periferias,

no solo las geográficas, también las existenciales. Iglesia, sal de ti misma y ábrete a las periferias... a todo lo que está aconteciendo... Cuando la Iglesia no sale de sí misma se convierte en referente de sí misma, y enferma. Prefiero una Iglesia accidentada, herida y manchada por salir a la calle, antes que una Iglesia enferma por su encierro. Iglesia, tienes que ser ¡una madre de corazón abierto! Siempre con las puertas abiertas”. Lógicamente, el cardenal Ortega tenía el consentimiento de Francisco para revelar ese texto que tiene un valor histórico.

Aquellas ideas de Jorge Bergoglio fueron ampliadas y desarrolladas por Francisco en su documento *Evangelii gaudium*, de 2013, y a lo largo de todo su magisterio, en el que destacan sus encíclicas *Laudato si*, en 2015, y *Fratelli tutti*, en 2020. Sin duda, esta Iglesia en salida, hospitalaria, samaritana y pueblo en camino, tendrá evidentes aplicaciones en la propuesta educativa de Francisco: abierta a todos y llegando a las periferias.

El Domingo de Resurrección de 2025, Francisco sintió la necesidad de hacerse presente en la tradicional bendición *Urbi et Orbi* de Pascua. Apenas la pudo pronunciar con un pequeño hilo de voz. Pero no le pareció suficiente, y preguntó a su enfermero Massimiliano Strappetti si podía acercarse a la gente en el papamóvil: “¿Crees que puedo hacerlo?” –le dijo-. Y recorrió durante media hora, con la sorpresa de todos, la plaza de San Pedro, acercándose a todos. Cuando acabó, les dijo a su enfermero y a su secretario Juan Cruz: “Gracias por traerme de nuevo a la plaza”. Estos colaboradores aseguraban que le vieron “cansado, pero feliz”. Sin saberlo, o sí, se había despedido en persona de la gente en la misma plaza donde empezó su pontificado, lo inició desde el balcón y acabó en la misma plaza, al lado de todos.

Primera aparición pública de Francisco, el 13 de marzo de 2013, recién elegido.



Al día siguiente, el 21 de abril, hacia las cinco y media de la mañana, Francisco comenzó a sentirse mal. Pasó algo más de una hora cuando, tras saludar a su enfermero, Strappetti, entró en coma. Sin sufrimiento. A las 7:35 horas se paró el corazón. No hubo margen para trasladarle al hospital. Había fallecido el papa Francisco.

2. Gestos y expresiones que resumen un pontificado

Hemos indicado ya un gesto, su petición al pueblo para que le bendijera en su primera aparición pública, y una expresión muy habitual en sus mensajes, “Iglesia en salida”; ambas podrían ser una buena síntesis de los doce años de Francisco. Pero añadiríamos algunas más, para confirmar un pontificado que ha sorprendido a todos, aunque no todos lo han acogido bien, sobre todo en la propia Iglesia. Fue un Papa que venía desde lejos, que quería que la Iglesia llegase a las periferias, pero que en el centro ha costado comprender.

Al llegar al cónclave, Bergoglio se instaló en la casa de Santa Marta, en el Vaticano, como todos los cardenales. Cuando fue elegido Francisco, optó por seguir viviendo allí mismo, porque estaba más cerca de la gente, y mudarse a los apartamentos pontificios le alejaba de la realidad. En esta línea de profunda cercanía y empatía con el pueblo situamos su petición tantas veces reiterada: “No se olviden de rezar por mí”.

Además de la su enseñanza de “una Iglesia en salida”, en *Evangelii gaudium*, en 2013, enseguida propuso “el Año de la Misericordia”; el 2015. El significado era abrir las puertas de la Iglesia a todos, sin aduanas ni exigencias imposibles. Predicó con fuerza que Dios daba oportunidades a todos y todas, por supuesto, todas las necesarias. Como signo, la Puerta Santa de este año jubilar se abrió en la República Centroafricana antes que en el Vaticano.

También añadió la celebración de los llamados Viernes de la Misericordia, se acercó a los enfermos, que otros no han querido ni tocar; visitó cada Jueves Santo la cárcel; acogió a refugiados sirios en la isla griega de Lesbos en 2016; instaló duchas, peluque-



Francisco, el 27 de marzo de 2020, en plena pandemia del coronavirus y en el confinamiento, rezando en la plaza de San Pedro.

ría y ambulatorio en plena plaza de San Pedro; y estableció la celebración anual en la Iglesia de la Jornada Mundial de los Pobres.

“¿Quién soy yo para juzgar?”, es otra expresión significativa de Francisco al ser preguntado por los homosexuales. Con esa frase inauguraba una relación más inclusiva también con este colectivo; asimismo, con los divorciados, que se mantuvo hasta su funeral, en que quiso que algunos transexuales le acompañaran a su llegada a la Iglesia de Santa María la Mayor. Significa que “la Iglesia no es solo para los puros”, es para todos, superando así una posible visión gnóstica.

A nivel interno de la Iglesia pidió a sus pastores que mantuvieran “olor a oveja”, otra expresión que ha abierto los ojos a una nueva forma de ser y de actuar en la Iglesia y fuera de ella. Con sus reformas de la curia ha tratado de diluir fronteras y diferencias, de superar prejuicios y descalificaciones, tanto a nivel de pensamiento como de actuación. Sorprendieron algunas homilias a los sacerdotes pidiendo “dejar atrás cotilleos”. Aquí podríamos añadir también su categoría “teología del pueblo”, desarrollada en Argentina, y que conecta con el Concilio Vaticano II. La sinodalidad es otra expresión propia que corresponsabiliza a todos de todo.

Otra expresión clásica de Francisco es hacer de la Iglesia “un hospital de campaña” para curar las heridas de todos. Quería que la esperanza de la Buena Noticia de Jesucristo fuera una esperanza para todos. Que llegara a las periferias geográficas y existenciales de la vida. Por eso los pobres y vulnerables han estado tan presentes en sus enseñanzas y en sus obras. Superar la “cultura del descarte” es otra expresión que resume esta realidad.

El cuidado de los últimos supone también su inclusión en la construcción de la “casa común”, otra expresión simbólica de Francisco. La ecología integral, con un lugar relevante para las

personas, es una de las aportaciones más reconocidas de esta enseñanza social de la Iglesia actualizada por Francisco. Sus dos encíclicas sobre la ecología son esenciales en un Papa cuyo nombre remite enseguida al santo que hablaba –es bien conocido de todos– del hermano sol y la hermana luna.

La “cultura del encuentro” también es otra expresión significativa del magisterio de Francisco, muy vinculada con la “fraternidad universal”. Está contenida en la Declaración de Abu Dabi, en 2019 –donde se activaba solemnemente un compromiso interreligioso para crear puentes entre los pueblos y las personas– firmada por el Papa con el Gran Imán de Al-Azhar, y en la encíclica *Fratelli tutti* de 2020. El compromiso por la fraternidad humana, como esencia de la moral cristiana, también supone la responsabilidad de dejar atrás el fundamentalismo y la violencia, la manipulación y la exclusión.

Con *Fratelli tutti* se confirma la visión cristiana de la vida en clave de dignidad humana y fraternidad universal; se dice no al in-



Francisco en su intervención ante la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015.

Francisco realizó su primer viaje a Lampedusa, el 8 de julio de 2013. Allí pidió la acogida e inclusión de los migrantes y se solidarizó con ellos.

dividualismo y no a la cultura del descarte; se apuesta por “la construcción de puentes y de superación de los muros. Se afirma que la vida subsiste donde hay vínculo, comunión, fraternidad... Por el contrario, no hay vida cuando pretendemos pertenecer solo a nosotros mismos y vivir como islas” (*Fratelli tutti*, 87).

Podríamos completar este resumen de gestos y expresiones de Francisco con su última presencia, ya en fragilidad, en la plaza de San Pedro, comentada antes; pero preferimos proponer como cierre otra presencia en la misma plaza vacía, en solitario, el 27 de marzo de 2020, en plena pandemia, asumiendo de corazón la soledad y el sufrimiento del mundo. Aquella imagen también simboliza la cercanía de Francisco a todos en todos los momentos de la vida, especialmente en los más duros.

3. Sus viajes a las periferias

Los viajes priorizados por Francisco también son muy expresivos de un magisterio cercano al pueblo y con preferencia por los más vulnerables. Su primer viaje fue a Lampedusa, en julio de 2013, apenas cuatro meses después de su elección, porque allí se vivía una profunda crisis humanitaria con los migrantes. Fue un gesto profético que abría un pontificado comprometido con los más frágiles. Su indignación, este dolor por el sufrimiento de tantos emigrantes, le llevó a gritar: “¡Esto es una vergüenza!”. La denuncia fue profunda y más detallada ese mismo año: criticaba una “economía que mata” (*Evangelii*



gaudium, 53), donde se oponía a la utilización del ser humano como un simple bien de consumo.

En 2013 participó en la Jornada Mundial de la Juventud de Río de Janeiro. En 2014 visitó Tierra Santa, Corea, Albania y Turquía. En 2015 viajó hasta Sri Lanka y Filipinas, Bosnia, Ecuador, Bolivia y Paraguay. En 2016 viajó a México, Armenia, Georgia y Azerbaiyán, además de a la Jornada Mundial de la Juventud de Polonia.

En 2017 viajó a Fátima, Colombia, Myanmar y Bangladesh. En 2018 viajó hasta Chile y Perú, Lituania, Letonia y Estonia. En 2019 visitó Bulgaria, Macedonia del Norte, Rumanía, Mozambique, Madagascar, Mauricio, Tailandia y Japón, además de participar en la Jornada Mundial de la Juventud de Panamá.

Tras la pandemia del coronavirus, en 2021, retomó sus viajes internacionales visitando Chipre, Grecia, Hungría, Eslovaquia e Irak, donde escapó de algunos atentados frustrados.

En 2022 visitó Baréin, Kazajistán, Canadá y Malta. En 2023 se desplazó a Marsella, Mongolia, Hungría, República Democrática del Congo y Sudán del Sur, además de a la Jornada Mundial de la Juventud de Lisboa. En 2024 viajó a Indonesia, Papúa Nueva Guinea, Timor Oriental y Singapur, Luxemburgo, Bélgica y, finalmente, a la isla de Córcega.

La sola enumeración de los países visitados revela la atención a los últimos y el cuidado de iglesias minoritarias en muchos casos. Algunos de esos viajes han sido considerados históricos por su acercamiento al mundo islámico y a la Iglesia

Francisco viajó a Lesbos en abril de 2016 y en diciembre de 2021, reivindicando la atención humanitaria a los refugiados



“La educación es el camino necesario para hacer posible de dignidad de todos, la fraternidad universal, la cultura del encuentro, la inclusión, el cuidado de la naturaleza y la construcción de la casa común”.

Francisco

Ortodoxa. Con motivo del quinto centenario de la Reforma, Francisco visitó Suecia en 2016. En otros ha defendido a los más pobres en la sede de la ONU (2015), en el Parlamento y el Consejo de Europa (2014). Con el viaje a Irak, que todos desaconsejaban entre el covid y el riesgo de atentados, fue el primer Pontífice que surcó la tierra de Abraham.

En resumen, las expresiones, los gestos y los viajes de Francisco, más allá de su originalidad en el lenguaje coloquial de un argentino, revelan una visión de la Iglesia y de la vida cristiana; son auténticas categorías antropológicas y teológicas expresadas con una pedagogía que las acerca a todo el pueblo de Dios. Son aportaciones de un magisterio pontificio que no siempre han sido suficientemente consideradas. A veces, la comprensión se ha limitado al lenguaje y a la novedad, sin alcanzar la hondura de su alcance teológico.

4. Su propuesta educativa

Como decíamos, las enseñanzas de Francisco sobre la educación no siempre han sido suficientemente valoradas en los análisis y balances de su pontificado que se han realizado a propósito de su muerte y funeral. Por ello, es estas páginas, queremos subrayar y poner en valor lo que denominamos “su propuesta educativa” que, estamos seguros de ello, seguirá siendo inspiradora durante mucho tiempo.

Aparentemente, Francisco no llegó a la educación en un primer momento de su pontificado. Parecían necesarios algunos pasos previos para preparar sus propuestas educativas. Nosotros identificamos tres procesos que, a su vez, son fundamentos de su propuesta educativa: el primero fue abrir las puertas de la Iglesia de par en par a todos, es decir, des/centrar la Iglesia; el segundo paso fue proponer a todos la urgencia de cuidar el planeta para construir la casa común; el tercero fue centrar la atención en la persona, en la dignidad de todos, y proponer la cultura del encuentro para construir la fraternidad humana de todos. Con estas propuestas en marcha y como procesos de construcción colectiva, Fran-



Carlos Esteban Garcés, autor del artículo, en un encuentro con el Papa Francisco en 2016.

cisco estaba ya en condiciones para proponer que sus ideas “necesitan un camino educativo”.

Así pues, a partir de estas ideas, claves para entender la Iglesia en medio del mundo, al servicio del bien común y de la humanización de todos, se entiende su propuesta del Pacto Educativo Global el 12 de septiembre de 2019. Sin tener en cuenta esos procesos previos, no será fácil comprender su visión de la educación en toda su profundidad.

En este marco, la convocatoria de un Pacto Educativo Global, en la fecha ya indicada de 2019, “no es una idea nueva o repentina, sino la traducción concreta de una visión y de un pensamiento expresados con frecuencia en los discursos de Francisco”, como se afirmaba en su *Instrumentum laboris*, publicado en la web del Vaticano ese mismo año.

La educación se revela como el mejor camino hacia la reconstrucción de la dignidad humana y de la fraternidad universal. Esta es la base de la propuesta educativa de Francisco: mejorar el mundo requiere un camino educativo.

En ese mensaje de convocatoria, Francisco invitaba a “reactivar el compromiso por las generaciones más jóvenes renovando la pasión por una educación más humanista”. En aquel momento, el Papa decía: “Os invito a promover juntos y a impulsar las propuestas que dan sentido a la historia y la transforman de modo positivo. Invito a cada uno a cultivar juntos el sueño de un humanismo solidario, que responda a las esperanzas del ser humano y al sueño de Dios”. Así, la Iglesia sitúa su compromiso con la educación en línea con una verdadera humanización.

En todos los mensajes relacionados con el Pacto Educativo Global se percibe con nitidez cómo la educación es patrimonio de la humanidad, no una realidad exclusiva de la Iglesia; tampoco es monopolio del Estado, aunque tiene una responsabilidad insustituible. “La educación es una tarea de toda la

aldea". En esa educación de todos, la Iglesia puede tener una presencia que es expresión de su identidad, una propuesta propia, y un compromiso para contribuir al bien común como tarea de todos.

La propuesta educativa de Francisco se enmarca, por tanto, en el horizonte humanista de la dignidad y la fraternidad, y propone un objetivo fundamental: tener la valentía de colocar a la persona en el centro. Se trata de un objetivo humanizador, con una sana antropología, proponiendo que todos los procesos educativos pongan en el centro a la persona, su valor y su dignidad. Se trata de fortalecer un horizonte humanista de fraternidad para nutrir los fines de la educación y una visión de la vida capaz de motivar una educación integral e inclusiva en la casa común. La mejor tarea de la humanidad es producir más humanidad, no tanto producir riqueza, sino promocionar la dignidad de "todos, todos, todos". Es necesario cultivar el sentido de la vida en los procesos de construcción de la identidad personal y social.

En la propuesta de Francisco, educar no es solamente transmitir conceptos; se invita a abrir la sola razón al diálogo con el corazón, entre otras dimensiones humanas. Se proponen tres lenguajes de la educación: de la mente, del corazón y de las manos. En palabras de Francisco: "Educar no es solo llenar la cabeza de conceptos. Es necesario que se piense en armonía con lo que se siente y se hace; se sienta en armonía con lo que se piensa y se hace, se haga en armonía con lo que se siente y se piensa". Una armonía general, no separada de la totalidad. para desarrollar en la identidad personal y social la verdad, la bondad, la creatividad y la belleza.

Se trata de una educación integral que despierta las preguntas sobre los porqués y los para qué, centrada en el aprender a ser, con un horizonte del bien común, que tiene que llegar a todos para superar la dolorosa pobreza educativa; porque en la propuesta de Francisco, todos somos responsables de todos. Se hace necesario superar la decadencia de las Humanidades y el pragmatismo economicista de la educación, asegurando que llegue a todos.

No podemos desarrollar aquí más la propuesta educativa de Francisco: remitimos al Vademecum sobre el *Pacto Educativo Global*, accesible en internet, en el que se desarrollan sus prioridades y compromisos, donde se insiste en la atención al diálogo intergeneracional, a la familia, a la promoción de la mujer, a la acogida e inclusión de todos, a la economía y la política. [pactoeducativoglobal.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/sites/11/2022/02/Vademecum.pdf]

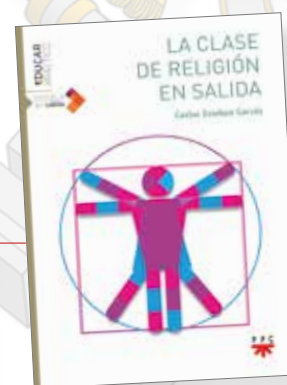
5. Gracias, Francisco

Por nuestra parte, en el libro *Clase de Religión en salida*, describimos en profundidad la propuesta antropológica y teológica del Pacto Educativo Global y enumeramos las claves de la educación que soñamos: una invitación a

rehumanizar los fines de la educación, a construir la casa común, a promover lo que da sentido a la historia, a transformar el mundo en positivo, a cultivar juntos el sueño de un humanismo solidario que responda a las mejores esperanzas de las personas, a habitar y cuidar el planeta como casa de todos, y a la fraternidad humana, que es el sueño de Dios.

En aquel momento era una urgencia que la enseñanza de la religión católica acogiera la llamada de una "Iglesia en salida". Ahora, unos años después, creemos que estas propuestas están en proceso de hacerse realidad. Por eso denominamos en otras publicaciones a este nuevo tiempo "Clase de Religión 3.0". [religionyescuola.com/opinion/firma/punto-de-vista/clase-de-religion-3.0/]

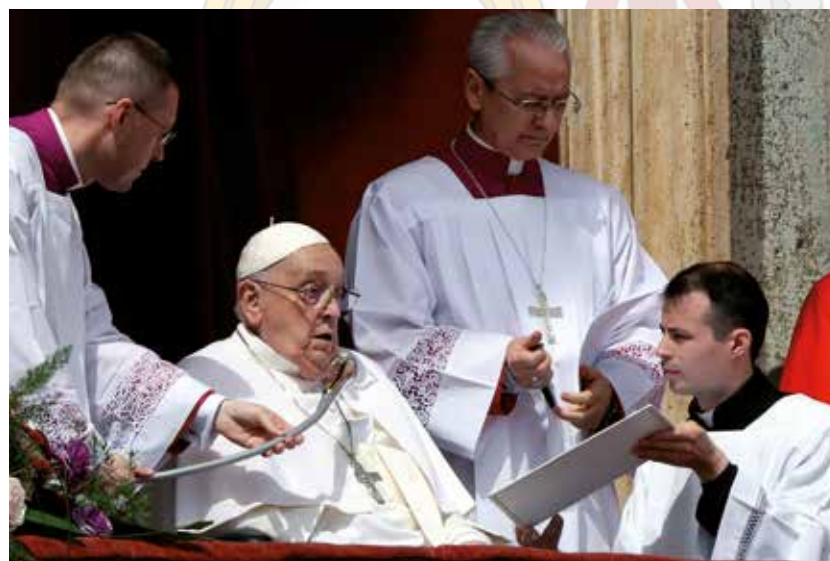
Gracias, Francisco, porque tu propuesta educativa ha inspirado procesos de mejora en la educación católica, en general, y en la enseñanza de la religión, en particular. Gracias por tu giro antropológico. Gracias por llenar de humanidad la educación. Gracias por tender puentes de humanidad que atravesaremos con el paso del tiempo. ■



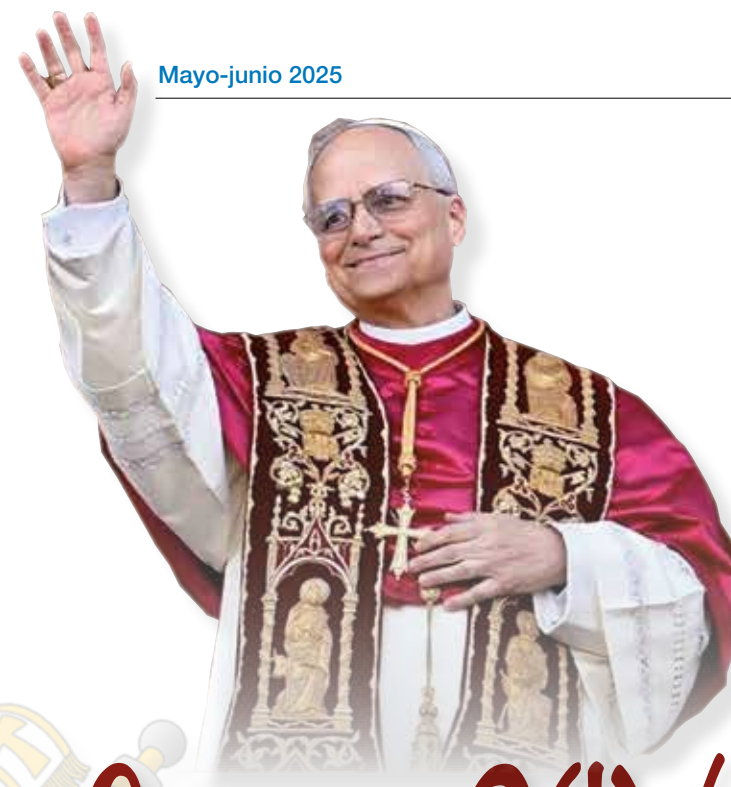
Bibliografía

Esteban Garcés, Carlos. *Clase de Religión en salida*, Editorial PPC, Madrid 2020.

Congregación de la Educación Católica, *Vademecum del Pacto Educativo Global*, Vaticano 2021.



Francisco en su última aparición pública, el 20 de abril de 2025, en la que impartió la bendición *Urbi et Orbi*.



León XIV: construir puentes de paz para todos

Robert Francis Prevost fue elegido Papa el 8 de mayo de 2025 en la cuarta votación de un cónclave que se había iniciado el día anterior. El domingo 18 de mayo celebró la misa de inicio de su pontificado que sustituye a los antiguos ritos de coronación. Eligió el nombre de León XIV dando continuidad al Papa que inicio la Doctrina Social de la Iglesia y construyó puentes de diálogo entre la Iglesia y la modernidad.

1. De Robert Prevost a León XIV

Robert Prevost es el menor de tres hermanos. Nació en Chicago, en 1955; y creció en Estados Unidos, en una familia de emigrantes. Sus cuatro abuelos eran emigrantes provenientes de Francia y España. Él mismo emigró más tarde a Perú. En una entrevista reciente a la RAI recordaba que sus padres estaban muy relacionados con la parroquia, que estudió en una escuela parroquial, y que, enseguida, conoció a su familia religiosa. A los 14 años ingresó en el Seminario Menor de los Padres Agustinos.

En 1977 se licenció en Matemáticas en la Universidad de Villanova, en Pensilvania, y después estudió Filosofía. Cursó Teología en

la *Catholic Theological Union* de Chicago. En 1981 hizo sus votos solemnes como religioso y, en 1982, se ordenó sacerdote. Con 26 años fue enviado a Roma para estudiar Derecho Canónico en la Universidad Pontificia de Santo Tomás de Aquino (Angelicum). Obtuvo la licenciatura en 1984 y el doctorado en 1987.

En 1988 fue enviado a la misión de Trujillo de Perú como director de formación de aspirantes agustinos (1988-1998). Allí desempeñó cargos de prior de comunidad y fue vicario judicial en la arquidiócesis de Trujillo (1989-1998). Fue profesor de derecho canónico, patrística y moral en el Seminario Mayor "San Carlos y San Marcelo". Robert Prevost empezó su camino pastoral en Saint Louis, pero enseguida fue destinado a la misión de Chulucanas, en una zona pobre de Perú, donde aprovechó sus vínculos con su país natal para lograr financiación para las misiones.

En 1999 fue elegido superior provincial de Chicago. En 2001 fue elegido prior general de la Orden de San Agustín, cargo que le fue confiado nuevamente en el Capítulo General de 2007, sumando 12 años de gobierno a nivel mundial. Cuando terminó, en octubre de 2013, regresó a Chicago como formador.

Fue en 2014 cuando el Papa Francisco lo nombró administrador apostólico de la diócesis de Chiclayo en Perú y obispo ese mismo año. El lema episcopal fue *In Illo uno unum* (En el único Cristo somos uno), tomado de san Agustín. Un año después se nacionalizó peruano. En marzo de 2018 fue elegido segundo vicepresidente de la Conferencia Episcopal Peruana.

El papa Francisco lo nombró miembro de la Congregación para el Clero en 2019 y miembro de la Congregación para los Obispos en 2020. El 30 de enero de 2023, el Papa lo designó responsable de la oficina vaticana que nombra a los obispos de todo el mundo y también presidente de la Pontificia Comisión para América Latina. El 30 de septiembre de 2023 fue creado y proclamado Cardenal por el papa Francisco.

El jueves 8 de mayo de 2025, a las 18:07 horas, la fumata blanca anunció al mundo la elección de un nuevo sucesor de Pedro; y, a las 19:23 horas, conocimos que Robert Francis Prevost fue elegido como el 267 Sumo Pontífice de la Iglesia Católica, con el nombre de León XIV.

Este nuevo Papa, además de su sólida formación universitaria y de su amplia trayectoria misionera y de gobierno, es deportista. Entrena y juega al tenis; no en vano se reunió con Jannik Sinner en sus primeros días como Papa; de hecho, seguía jugando al tenis en los días previos al cónclave. En una curiosa entrevista publicada en Italia el 17 de mayo, Valerio Masella explicó que era su entrenador personal en sus dos últimos años en Roma, pero no sabía quién era hasta que lo reconoció en el balcón de San Pedro.

2. León XIV continuará el magisterio de Francisco

León XIV tiene 69 años, es un misionero agustino con una larga experiencia en Perú, es el primer Papa americano y el segundo latino. El Papa habla fluidamente cinco idiomas, además de su formación matemática, tiene estudios de Filosofía, Teología y es doctor en Derecho Canónico.

Es un hombre de Francisco sin ser Francisco, ni llamarse Francisco. Sin duda alguna,



continuará la línea de Francisco, sin limitarse a repetirlo sin más, y tendrá su propia impronta personal que marcará su pontificado de manera original. Su primer discurso, no improvisado y preparado solo unos minutos antes de salir al balcón, dejó claro la continuidad con Francisco, reconociendo su legado y manteniendo algunas de las claves de su magisterio: todos, diálogo, encuentro, sinodalidad, caridad, iglesia misionera; destacó la paz y la unidad como subrayados propios, una paz para todos. Señales claras de continuidad con impronta propia, porque, sobre todo, es el sucesor de Pedro, no solo de Francisco.

En esta primera aparición pública desde el balcón de la Basílica de San Pedro, el recién elegido Papa León XIV ha llamado la atención no solo por sus palabras, sino también por su vestimenta, cargada de simbolismo y tradición. A diferencia de su predecesor, el Papa Francisco, quien optó por una indumentaria más sencilla, León XIV ha elegido llevar elementos tradicionales que no fueron utilizados en el pontificado anterior. Como decíamos, continuidad, pero con personalidad propia.

“La paz esté con todos, queridos hermanos y hermanas”, leyó con fuerza en el inicio de un discurso que no improvisó, quizá por timidez y por delicadeza. “Quisiera que este saludo llegue hasta sus corazones, les alcance en las familias”, añadió en aquellas primeras palabras en las que también utilizó el español. Se describió como portador de “una paz desarmada, desarmante y perseverante, que proviene de Dios” y enfatizó que “Dios nos ama a todos incondicionalmente». También recordó a su predecesor y le dio las gracias: “Todavía conservamos en nuestros corazones esa voz débil, pero siempre valiente del Papa Francisco que bendecía a Roma. Permítanme dar continuidad a esa misma bendición”. Repitió también una consigna de Juan Pablo II, la de “no tengáis miedo”. Así pues, su primer mensaje fue sencillo, pero muy claro: “el mal no prevalecerá”, e insistió de nuevo en que “Dios nos quiere mucho y ama a todos”. Sus palabras finales también eran programáticas: “Ayúdenos ustedes a construir puentes con el diálogo, con el encuentro, uniéndonos todos para ser un solo pueblo”.

El nombre que eligen los papas es en sí mismo un proyecto. Por eso, llamarse León XIV significa hermanarse con el Papa Pecci, que inició la superación de la confrontación de la Iglesia con la modernidad que había enarbolado su predecesor. León XIII escribió en 1991 la primera encíclica de la Doctrina Social de la Iglesia, es decir, desarrolló la dimensión social de la fe y la prioridad moral de la dignidad de la persona; defendiendo en aquel momento la dignidad del trabajo, del salario, del derecho de asociación y de huelga de los trabajadores; también de la propiedad privada. Desde entonces se fue ampliando esa enseñanza social hasta los temas más nuevos como la ecología integral.

Aquella primera presentación pública en el balcón de San Pedro mostró una persona sensible y tímida, seguro de lo que quería hacer; miraba emocionado al pueblo de Dios. Desde aquel balcón su mirada alcanzaba la casa generalicia de su orden, que era también su hogar, al lado del cercano Instituto Patristico Agustino. Se presentó como “hijo de San Agustín”. Diez días más tarde, en el discurso de inicio de su pontificado, recordó palabras del comienzo del libro de las *Confesiones* de San Agustín: “Nos has hecho para ti [Señor,] y nuestro corazón está inquieto hasta que descanse en ti”. También quiso decir que “fue elegido sin tener ningún mérito y con temor y temblor”. Inicia su servicio.



3. La educación como servicio al bien común

Para este nuevo Papa, la educación no va a ser un tema ajeno. Hemos hablado de Benedicto XVI, el Papa que fue profesor incluso siendo Papa; de Francisco y su propuesta educativa, que también fue profesor de Literatura, entre otras materias. De León XIV también podemos decir que fue profesor de Matemáticas, aunque su vocación formadora se desarrolló más allá de las aulas.

Como Obispo de Chiclayo y Gran Canciller de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, en Perú, en el discurso de apertura del año académico 2016-17, Robert Prevost recordó las claves de la educación vinculadas al Concilio Vaticano II y, después de dirigir unas palabras a directivos, profesores y alumnos, agradeció a todos “que nos sumemos a la tarea ardua, pero maravillosa de la educación. Este es el camino de la verdadera humanización y del encuentro con la verdad”.

Siendo ya León XIV, en una de sus primeras audiencias, recibió a los Hermanos de La Salle en Roma; ha valorado la importancia de vivir la educación como la mejor manera de ayudar a los jóvenes, que son un “volcán de vida, de energía, de sentimientos, de ideas”, a dar lo mejor de sí mismos; ellos necesitan ayuda para “que esa riqueza crezca en armonía y para superar todo lo que pueda impedir su sano desarrollo”.

El Papa nos ha pedido a los educadores que acompañemos a los jóvenes para superar el aislamiento, la superficialidad, el individualismo y la inestabilidad afectiva, tan presentes en su cultura. “San Juan Bautista de La Salle, ha recordado León XIV, no quería que hubiera sacerdotes entre los maestros de las Escuelas Cristianas, para que todos sus esfuerzos se dirigieran a la educación de los alumnos. “Su altar es la cátedra” le gustaba recordar al hoy patrono de los educadores, promoviendo así en la Iglesia de su tiempo, hace más de 300 años, una realidad hasta entonces desconocida: la de los maestros.

En resumen, si Juan Pablo II ayudó a la caída del muro de Berlín; si Benedicto XVI recuperó el carácter intelectual de la Iglesia; si Francisco intentó hacer justicia con las víctimas de pederastas religiosos y abrir por primera vez las puertas de la Iglesia a todos; ahora, León XIV inicia su pontificado que seguro será de unidad y paz. ■

Carlos Esteban Garcés

Coordinador del Seminario de Religión del CDL



CELEBRADO CON ÉXITO EL I CONGRESO INTERNACIONAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN DIDÁCTICA DE LAS HUMANIDADES: NUEVAS PERSPECTIVAS

Inauguración del Congreso

El pasado 21 de mayo, a las 17:00 h, la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid acogió la ceremonia inaugural del ICIDIDH, un encuentro organizado por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid –Colegio Oficial de Docentes–, en colaboración con la Facultad de Geografía e Historia de la UCM. El acto reunió a más de 160 docentes e investigadores de toda España y Latinoamérica.

Bajo la presidencia del Ilustrísimo Sr. D. José María Coello de Portugal Martínez del Peral (vicerrector de Planificación, Coordinación y Relaciones Institucionales de la UCM), asistieron también el Ilustrísimo Sr. D. José Carlos Fernández Borreguero (viceconsejero de Política y Organización Educativa de la Comunidad de Madrid), el Ilustrísimo

Sr. D. Miguel Luque Talaván (decano de la Facultad de Geografía e Historia) y D. Amador Sánchez Sánchez (decano del Colegio Oficial de Docentes).

El decano del Colegio Oficial de Docentes, D. Amador Sánchez, inició su intervención manifestando su profundo agradecimiento a quienes hicieron posible el Congreso: directores, comité científico, equipo técnico y empleados tanto del Cole-



Llegada de participantes al Congreso y recogida de materiales.



Los asistentes al Congreso, en el salón de actos de la Facultad de Geografía e Historia de la UCM.



D. Amador Sánchez pronunciando su discurso de inauguración del Congreso.

gio como de la Facultad de Geografía e Historia, así como al grupo de 133 autores que presentaron sus comunicaciones, y a los demás asistentes.

A continuación, hizo hincapié en la trascendencia de las Humanidades: “No son un mero complemento, sino el corazón de una educación integral. Nos enseñan a pensar con libertad, a desarrollar el juicio ético y estético y a comprender la complejidad de nuestras relaciones humanas”. Recordó que, en un mundo cada vez más tecnologizado, el estudio de la Historia, la Filosofía, la Literatura y las Artes fortalece el pensamiento crítico y la empatía, competencias esenciales para formar ciudadanos responsables y comprometidos.

Seguidamente, subrayó el impacto positivo del trabajo colaborativo: “Este Congreso es prueba de que la verdadera innovación nace del diálogo entre docentes de diferentes etapas formativas, centros educativos y países.”

Destacó proyectos desarrollados en las comunicaciones, donde maestros de Infantil y Primaria, profesores de Secundaria y universitarios compartieron metodologías, recursos y experiencias. Según Amador Sánchez, ese flujo de buenas prácticas enriquece la profesión y fomenta su evolución colectiva, fortaleciendo la red de enseñantes más allá de fronteras y niveles.

El decano anunció luego la consolidación del ICIDIDH como congreso bienal, que alternará sus ediciones con un foro similar centrado en Ciencia y Tecnología: “La combinación de perspectivas humanísticas y científicas es imprescindible para afrontar los retos educativos del siglo XXI”, afirmó, confiando en que la alternancia temática genere sinergias aún mayores.

Durante el acto, el decano Luque Talaván reiteró el apoyo de la UCM al proyecto y ofreció las instalaciones de la Facultad como sede permanente. Por su parte, el vicesecretario Fernández Borreguero destacó la necesidad de políticas que fomenten la interdisciplinariedad y la colaboración.

La inauguración concluyó con la invitación de D. Amador Sánchez a convertir las 133 comunicaciones en artículos académicos que, tras la revisión técnica del Comité Científico, podrán publicarse con la editorial Dykinson. Asimismo, anunció la convocatoria de la segunda edición del Congreso, prevista para 2027.

Las tres sesiones plenarias

Las distintas comunicaciones aportadas por los participantes se articularon en torno a tres sesiones plenarias: una conferencia inaugural a cargo del decano de la Facultad de Geografía e Historia, D. Miguel Luque Talaván; una mesa redonda conformada por decanos de distintas facultades de universidades públicas; y el director de un IES de la Comunidad de Madrid; así como una conferencia de clausura impartida por el profesor e inspector de educación D. Luis Iñigo Fernández.

Conferencia inaugural de D. Miguel Luque Talaván

Con el título *Humanidades en Transformación: Desafíos y oportunidades en el aula contemporánea*, D. Miguel Luque Talaván invitó a reflexionar sobre la importancia de las Humanidades en el ámbito educativo en tanto en cuanto el estudio de estas disciplinas favorece la comprensión cultural, el desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo, la empatía y la creatividad; facultades todas ellas, necesarias para abordar los retos globales.

En relación al futuro de las Humanidades en educación, D. Miguel Luque subrayó la necesidad de incluir la perspectiva de género y la diversidad con el fin de preparar a los estudiantes para la sociedad actual. Luque compartió experiencias de algunas instituciones educativas que ya integraban las Humanidades y las Ciencias en programas de estudio, como es el caso de las Humanidades Médicas, que señaló como ejemplo de interdisciplinariedad y enriquecimiento de experiencias educativas. Asimismo, indicó el camino hacia un modelo educativo integrado a partir de la colaboración entre universidad y escuela, de lo que el Congreso constituye un buen ejemplo, y recalcó la importancia de fortalecer la relación entre los diferentes niveles educativos.

El decano de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense también señaló las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías emergentes para la enseñanza, pero recordó que la digitalización de las Humanidades no está libre de desafíos, entre los que mencionó la invisibilización del trabajo y la reducción del número de profesores. Como respuesta a los desafíos, el decano hizo una reivindicación para garantizar mayor inversión pública en educación superior, con los fines de ofertar programas educativos de calidad y que la investigación alcance cotas internacionales de primer nivel.

La capacidad de las Humanidades para reinventarse, así como nuestro compromiso con la calidad de la educación, concluyó el Sr. Luque, nos obligan a repensar su enseñanza desde los



D. Miguel Luque Talaván pronunciando su discurso de inauguración del Congreso.

diferentes ámbitos educativos y a dotarnos de mayor flexibilidad para adaptarnos a los cambios.

La mesa redonda. Constituida en el acto inicial de la jornada del miércoles, 22 de mayo, planteó los retos y posibilidades de las Humanidades en la sociedad actual. Desde la perspectiva de D. Miguel Campo Rizo, profesor y director del IES Diego Velázquez de Torreloredones, y de cinco decanos de facultades de distintas universidades públicas de Madrid: D. Miguel Luque Talaván (Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense), D.ª Patricia Martínez García (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma), D.ª Silvia Gumiel Molina (Facultad de Filosofía y Letras de la Uniuersidad de Alcalá), D.ª M.ª Victoria Pavón Lucero (Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III) y D.ª Isabel Durán Giménez-Rico (Facultad de Filología de la Universidad Complutense), la tertulia se inició señalando la necesidad de combatir el excesivo utilitarismo a la hora de desarrollar las Humanidades en Educación Secundaria. También se destacó el reto que ha supuesto la irrupción de las tecnologías, que requiere la implicación de las Humanidades para lograr un uso ético y responsable, es decir, una tecnología centrada en lo humano. Otros desafíos señalados por los intervinientes incluyeron la sensibilidad y capacidad de adaptación para mantener un diálogo fluido, la eliminación de la barrera de la burocracia y de la brecha entre las Humanidades, la Ciencia y la Tecnología; así como llegar a convencer a los estudiantes y a sus padres de la relevancia que tienen los estudios humanísticos, y avanzar hacia la integración de las Humanidades en la era digital, liderando el cambio mediante el lenguaje, la cultura y la reflexión.

Victoria Hortelano, vicedecana de Colegio Oficial de Docentes, que actuó como moderadora de la mesa redonda, formuló una nueva cuestión relacionada con las Humanidades dentro del Bachillerato Científico. Las respuestas fueron variadas, y con un turno de palabra libre.

D. José Miguel Campo, primeramente, comentó la necesidad de que los profesores de Humanidades crean en la importancia de sus materias y de transmitir su enseñanza con pasión. Tendiendo puentes entre la educación secundaria y terciaria, D. Miguel Luque se refirió a un interesante programa de prácticas



D.ª Victoria Hortelano moderando la mesa redonda.

para alumnos de la ESO que facilita el conocimiento del funcionamiento de la universidad, y destacó el valor de la interconexión entre etapas educativas y de la interdisciplinariedad: “Los de ciencias deben saber Humanidades y viceversa”, apuntó. D.ª Isabel Durán se mostró a favor de la lectura tradicional: “No todo vale con las pantallas”; mientras que D.ª Patricia Martínez describió cómo los empleadores echan en falta competencias lectoras, y señaló la carencia de actividad cerebral relacionada con el proceso lector, que “se está perdiendo”. Por su parte, D.ª M.ª Victoria Pavón subrayó la importancia de disfrutar con las disciplinas humanísticas, y citó como ejemplo el placer de leer *El Quijote*, poniéndose en la piel de sus personajes. El desarrollo del pensamiento crítico como resultado del estudio humanístico fue referido por D.ª Silvia Gumiel, quien destacó que “el Bachillerato Científico necesita el estudio de las Humanidades, y es preciso romper la barrera entre las Ciencias y las Humanidades”.

Como respuesta a la pregunta formulada por D.ª Victoria Hortelano en torno a la presencia de las Humanidades en la PAU, los integrantes de la mesa apuntaron que está bastante equilibrada, y añadieron que, si bien las Humanidades se están adaptando a los nuevos tiempos, las carreras STEM han desterrado los estudios humanísticos.

A continuación, la moderadora preguntó por el papel de las Humanidades en la LOMLOE. En este caso, las respuestas de los intervinientes cubrieron un abanico teórico-práctico muy interesante, abarcando desde la importancia del reconocimiento de una formación integral por parte de la LOMLOE, hasta la reducción de horas lectivas en materias humanísticas y la concepción de itinerarios muy separados en Bachillerato. Asimismo, se subrayó la importancia de la vuelta de la Filosofía como asignatura y la diferencia en carga horaria superior



D. José María Coello de Portugal Martínez dando la bienvenida a los asistentes al Congreso.



D. José Carlos Fernández Borreguero pronunciando su discurso de inauguración del Congreso.

de materias como Lengua, Matemáticas e Inglés en detrimento, por ejemplo, de la Geografía o la Historia.

Para finalizar la mesa, D.^a Victoria Hortelano formuló a todos los miembros la siguiente pregunta: “¿Cuál es el impacto de las Humanidades en el ámbito social?”.

Las respuestas, brevemente resumidas, estuvieron relacionadas con la importancia de una rama nueva dentro de las Humanidades: las Humanidades Ecológicas; la necesidad de contrastar la información ingente que reciben los alumnos a diario; la formación de ciudadanos críticos; y la importancia de ligar las Humanidades con las Ciencias Sociales.

Para concluir, D.^a Victoria Hortelano resumió el contenido tratado en la mesa con las ideas principales del encuentro: sostenibilidad, espíritu crítico, discernimiento de la información veraz, responsabilidad, empatía, respeto a las diferencias, interculturalidad, prestigio social, puesta en valor la enseñanza de las Humanidades, más presencia humanística en las instituciones, reivindicación del estudio de las Humanidades, más filósofos, Humanidades y Ciencias Sociales. En definitiva, es necesario repensar las Humanidades.

La conferencia de clausura de D. Luis Íñigo Fernández. *Humanidades y libertad*.

En enero de 1938, cuando más sólido parecía el régimen de Mussolini, el filósofo y político liberal italiano **Benedetto Croce** (1866-1952) reunió algunos de sus ensayos en un volumen que tituló *La storia come pensiero e come azione* (“*La Historia como pensamiento y como acción*”). Traducido al español por Enrique Díez-Canedo, el libro fue publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1942 y reeditado en 1960 con el título *La historia como hazaña de la libertad*. Este título se inspiró, sobre todo, en el primer ensayo que compone la obra, que Croce dispuso a modo de introducción y que sirve de síntesis de su pensamiento sobre la relación entre historiografía y acción práctica. **Para el autor italiano, la clave de bóveda, la piedra angular de esta relación es la libertad.**

Según Croce —se trata de una expresión tan conocida como mal interpretada— **la historia es siempre historia contemporánea**. ¿En qué sentido? En el sentido de que cuando pensamos



Miembros de la Junta de Gobierno del CDL en una de las sesiones del Congreso. De izquierda a derecha: D. Roberto Salmerón, Dña. Victoria Hortelano, D. Fernando Carratalá, Dña. Ana Roa, Dña. Eva Teba, D. José Miguel Campo y D. Luis Íñigo.

teleológicamente, porque todas las creencias religiosas orientan la vida del hombre en virtud de un fin que le trasciende como individuo), revertir teológicamente, digo, la historia humana al seno de la historia divina equivale a anular la realidad del individuo, que es esencialmente libre, mediante una visión providencialista de la historia, en la que Dios, y no el hombre, es el protagonista y este no existe sino como instrumento de los designios de Aquel.

Pero si la ciencia y la religión, por separado, pueden amenazar nuestra libertad, la amenazan aún más cuando se funden. Parece una unión *contra natura*, porque ambas habitan universos distintos, el de la razón la primera, el de la fe la segunda; pero el hombre es dado a tales contradicciones, incluso parece disfrutarlas. Entonces la ciencia y la tecnología dejan de ser medios al servicio del ser humano para erigirse en dioses, o, mejor dicho, en falsos ídolos, mosaicos becerras de oro, a los que el individuo termina por servir sin apenas ser consciente de ello. Y se trata de un riesgo cierto.

La ciencia y la tecnología plantean un conocimiento orientado a los medios, mientras que las humanidades, por su propia esencia, se orientan a los fines. **La ciencia y la tecnología nos hacen fuertes, pero solo las humanidades, la historia, la filosofía, el arte... nos hacen libres.** Y, no debemos olvidarlo nunca, el ser humano, por su propia esencia y dignidad, debe ser siempre un fin en sí mismo, nunca un medio al servicio de un fin, por elevado que parezca. En palabras del filósofo griego Protágoras, «El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son, y de las que no son en cuanto que no son». Con razón pudo escribir, rectificando a Croce, completando a Croce, Claudio Sánchez Albornoz, nuestro gran medievalista: «No olvidemos que la Historia es la hazaña de la libertad y la libertad es la hazaña de la Historia». (*De la obra El drama de la formación de España y los españoles*).

En la actualidad, la vigencia de esta frase es mayor que nunca. Nos encontramos en el **alba de una nueva era**, una nueva etapa de la historia de la humanidad, distinta de todas las anteriores, en la que, por primera vez, divisamos la emergencia de una tecnología capaz de imitar, quizá muy pronto de superar, nuestra más preciada potestad: la capacidad de pensar.

Yo no creo que sea la inteligencia lo que nos hace humanos. Los delfines, los bonobos, los cerdos... son inteligentes también. Tampoco pienso que sea la tecnología. Los chimpancés y los cuervos son capaces de construir y usar herramientas de cierta complejidad. Creo, más bien, que lo que nos hace humanos es la piedad, la conmiseración, la capacidad de compadecernos; también la empatía, la facultad de colocarnos en el lugar del otro, sintiendo lo que siente, acompañándolo en su dolor o en su alegría.

Y creo que es esa, precisamente, la pregunta más relevante que debería suscitar la existencia de hipotéticas supermen-

tes artificiales capaces de pensar mejor y más rápido que las nuestras: **¿desarrollarán esas mentes una conciencia individual**, como Hal 9000, el ordenador de *2001, una odisea del espacio*, la inmortal película de Kubrick? ¿Y, si lo hacen, albergará esa conciencia piedad, empatía... humanidad? ¿O, como el ordenador de la *Discovery* en la ficción cinematográfica, caerá en la locura y arrastrará con ella a toda la humanidad a una era de oscurantismo y tiranía?

En otras palabras, **¿la inteligencia artificial nos hará más libres o nos convertirá en esclavos?** En realidad se trata de la misma pregunta que se hacía Croce en 1938 y que él veía respondida en los totalitarismos de su época, encarnación política del culto al poder convertido en invencible por obra de la ciencia; la pregunta que se interroga respecto a la relación entre el hombre y la tecnología, entre el progreso y la libertad, solo que ahora elevada a la máxima potencia. Porque lo que nos jugamos en nuestros días ya no es un mayor o menor grado de libertad, sino la Libertad, con mayúsculas. Y no estaría de más tener presente la célebre frase de Manuel Azaña: «La libertad no hace mejores a los hombres, los hace simplemente hombres», una frase que lleva implícita otra: los hombres, **las personas, solo lo son de verdad cuando son libres.**

¿No se nos está olvidando todo esto? Creo que sí, o al menos pudiera parecerlo. No lo tenemos presente cuando, en el asfixiante contexto que nos impone esta era de culto a la tecnología y al poder ilimitado de la ciencia, en nuestros planes de estudio se han postergado las humanidades frente a las materias STEM en la formación de las nuevas generaciones.

No lo tenemos presente cuando olvidamos que dejar de lado las humanidades supone incrementar sobremanera el riesgo terrible de convertir a los futuros ciudadanos en piezas perfectas que encajen sin holguras en los engranajes del sistema productivo, pero carezcan del más mínimo sentido crítico. Esos esclavos sin el nombre que la escritora francesa **Marguerite Yourcenar** describía por boca del emperador Adriano en su conocida novela: «máquinas estúpidas y satisfechas, creídas de su libertad en pleno sometimiento», entes a los que, sin saberlo, se les ha impuesto una brutal «servidumbre del espíritu o la imaginación».



D. Luis Íñigo Fernández pronunciando su conferencia de clausura del Congreso.



La lingüista Eva Teba impartiendo su ponencia.



El lingüista D. Fernando Carratalá impartiendo su ponencia.

Nuestro mundo se convertiría, de suceder esto, en una distopía aterradora como la que describiera Aldous Huxley en *Brave New World* (traducido al español como “Un mundo feliz”), escrito tan solo seis años antes que Croce diera a la prensa sus atinadas reflexiones. *Un mundo feliz* describía en sus páginas la realidad más inquietante que haya concebido la mente humana, pues, como sucede en nuestros días, los monstruos que en ella habitan se han disfrazado de ángeles. El mundo de Huxley es una sociedad ordenada en castas determinadas desde el nacimiento mediante avanzadas técnicas de reproducción extrauterina que hacen de cada individuo una pieza diseñada para encajar a la perfección en la posición a la que se le ha destinado. Bajo el gobierno de un único Estado mundial, se ha logrado **la comunidad, la identidad y la estabilidad**; han desaparecido la enfermedad, la violencia y la pobreza, y las personas disfrutan una existencia plácida en la que todas sus necesidades son satisfechas.

Pero la utopía de Huxley es, en realidad, una distopía. Sus habitantes no son sino esclavos que aman sus cadenas, ignorantes de su condición, pues han perdido por completo su libertad a cambio de la seguridad y de un consumo desmedido de bienes materiales y placeres ilimitados. Nadie discrepa porque nadie piensa y, como escribió el intelectual y comentarista político norteamericano Walter Lippmann, «Donde todos piensan igual, nadie piensa mucho». Todos tienen las mismas ideas, inducidas mediante técnicas de hipnosis científica. Nadie sufre de infelicidad porque nadie ha conocido ni conocerá nada distinto a su propia vida, que es la vida de todos los demás, y el concepto mismo de yo se diluye en una masa de perfiles difusos. Nadie piensa en cuestionar siquiera el orden vigente, pues es del todo incapaz de imaginar un orden alternativo. Se ha impuesto, sin duda, el totalitarismo, pero se trata de un totalitarismo blando, que no requiere de ejércitos ni represión. Sus muros son sólidos, pero invisibles. Se encuentran en la mente misma de los individuos, un lugar seguro donde nadie puede atacarlos, y no son otra cosa que el íntimo convencimiento de que cuanto hacen, lo hacen por propia iniciativa, sin que nadie se lo ordene.

El mundo de Huxley es, en fin, un mundo en el que las humanidades han muerto; el hombre ha dejado de cultivarlas; se han extinguido, porque no tienen lugar alguno en un mundo sin libertad.

Cabe preguntarse: ¿Es la sociedad de Huxley muy distinta de la actual? No lo parece. Como el mismo autor inglés escribió en 1958 en un ensayo titulado *Brave New World Revisited* (publicado en español como “Nueva visita a un mundo feliz”), en el que analizaba la sustancia profética de su novela publicada un cuarto de siglo antes, en Occidente los individuos aún disfrutaban de un alto grado de libertad, pero hasta en los países que poseían una sólida tradición de gobierno democrático parecía desvanecerse esa libertad e incluso el deseo mismo de libertad. La razón se hallaba, según Huxley, en el desarrollo incontrolado de poderosas fuerzas impersonales que amenazaban la democracia. La primera era el crecimiento acelerado de la población mundial, que conducía a la pobreza y a la agitación social, caldos de cultivo idóneos de los totalitarismos; la segunda, y quizá la más importante, **el progreso tecnológico acelerado**, que facilitaba la concentración y la centralización del poder y la imposición a la población de una uniformidad de pensamiento del todo incompatible con la libertad.

Acertaba, sin duda, el novelista inglés. La tecnología facilita la imposición del pensamiento único. Pero lo que no llegó a adivinar es que el pensamiento único podía llegar a adoptar, como parece estar haciendo en nuestros días, la forma del **relativismo obligatorio**. Porque en la era de la posverdad, la era en que vivimos, el relativismo no alude tan solo a continuos cambios en la identidad y las creencias del individuo, tendencia que el filósofo polaco **Zigmunt Bauman** describió como **sociedad líquida o modernidad líquida**, ni siquiera al rechazo posmoderno de la validez de los paradigmas universales, sino a la misma pérdida de sentido de todo valor y toda creencia. No se trata ya de que fracasemos una y otra vez en nuestra lucha infatigable por aprehender la verdad; es que, simplemente, **ya no nos interesa la verdad**, porque hemos asumido que no tenemos manera de saber dónde está. **Simplemente, hemos tirado la toalla.** El concepto, explorado por el profesor y conferenciante norteamericano **Ralph Keyes** a comienzos de este siglo, pone de manifiesto la extrema inseguridad de un mundo en el que importa más el relato, la manera en la que la información llega a las masas, que la verdad misma, y revela cómo, en la sociedad actual, las emociones y los sentimientos, convenientemente manipulados, son mucho más eficaces que los hechos objetivos a la hora de dar forma a la opinión pública.

En nuestros días, la verdad ya no compite con la falsedad, la ignorancia, la tontería o la mentira, todas ellas categorías de lo falso distintas en su grado de responsabilidad moral, sino con otras «verdades» que, a diferencia de las anteriores, conviven con ella, no se enfrentan a ella. Bajo el imperio de una nueva sofística, mil veces más eficaz que la de Protágoras o Gorgias por obra de la tecnología, los algoritmos que determinan el funcionamiento de las páginas de noticias de internet, una fuente preferida de manera creciente por el público a los artículos de prensa o las crónicas y a los debates televisados, moldean la información para adecuar su contenido a las preferencias políticas de sus lectores, reforzando así sus ideas

preconcebidas o alimentando sus prejuicios para servir a la voluntad de quienes las financian.

Los intereses más oscuros inventan sin rubor los datos, los alteran o los ocultan con ánimo de manipular a quienes acceden a ellos, y a la gente no parece importarle, habituada ya a dar por bueno cuanto se publica en las redes y a cooperar de forma casi automática en su difusión cuando encaja con sus propias ideas. Como escribió el propio Keyes, «en la era posterior a la verdad, las fronteras se difuminan entre la verdad y la mentira, la honestidad y la deshonestidad, la ficción y la no ficción». En realidad, **la verdad ha muerto; solo queda el relato.** Y no se trata en modo alguno de una cuestión baladí. La posverdad está produciendo un efecto corrosivo en la dinámica política de las sociedades democráticas actuales, al punto de amenazar seriamente sus mismos fundamentos. El populismo, tras vencer al debate racional de ideas y programas, se ha hecho dueño del campo de batalla de la política en nuestras democracias.

Y lo más grave es que las mismas Humanidades, en nuestros días, parecen amenazadas y corren el riesgo de fallar en su papel esencial de formar el pensamiento crítico y asegurar con ello la pervivencia de la libertad. Prueba de ello es lo que está sucediendo en las universidades americanas; por suerte, mucho menos en las españolas. La Universidad está llamada, por su propia naturaleza, a amparar el debate libre y el intercambio de las más osadas ideas, gracias a los cuales, y nunca sin los cuales, ha progresado el conocimiento humano. Pero en la actualidad parece haberse olvidado la ardua lucha de las universidades medievales contra la injerencia de la Iglesia y el Estado y en favor de la libertad de espíritu, de pensamiento y de palabra, que sus profesores entendían imprescindible para asegurar el adelanto del saber. Como ha descrito el que fue decano de la Escuela de Arquitectura de Princeton, el español Alejandro Zaera-Polo, en el mundo universitario, en especial el anglosajón, se ha impuesto sin ambages el pensamiento *woke*. La búsqueda de certezas universales, erigidas sobre evidencias empíricas y racionales, por encima de razas, credos o ideologías, ha retrocedido ante el reconocimiento obsesivo de los hechos diferenciales y la asunción, radical y acrítica, de las políticas identitarias basadas en la discriminación positiva de las minorías y en el estudio exclusivo de sus formas de ser, de estar y de pensar en el mundo. La ciencia ha cedido su lugar a la conciencia; la evidencia, a la interpretación; la razón, al sentimiento. No se busca ya la Verdad, con mayúscula, pues cada grupo posee «su» verdad, y el conocimiento no puede ser ya sino una conversación entre esos grupos, no con ánimo de alcanzar consensos válidos para todos, ni siquiera de comprenderse mutuamente, sino con la mera expectativa de difundir lo que piensan y sienten los individuos que forman parte de cada uno de los grupos, todos ellos cerrados sobre sí mismos e incapaces de mezclarse, como el agua y el aceite. Los blancos, como no son negros, no pueden comprender a los negros ni hablar de asuntos de negros. Los hombres, como no son mujeres, no pueden comprender a las mujeres ni hablar de asuntos de mujeres. En el contexto de la cultura *woke*, el ser humano como categoría ha dejado de existir. Solo existen individuos que forman parte de una raza, una cultura, un género, una confesión religiosa o una minoría nacional, que

piensan, sienten y hablan en cuanto tales y no pueden comunicarse entre sí, pues no comparten código alguno que se lo permita. La verdad ha muerto; se ha tornado etérea, tornadiza, inaccesible. Solo existe el relato. Y todos los relatos son válidos.

La voluntad de dar a luz un hombre nuevo, una vez más, como lo hizo en tiempos de la Unión Soviética, lo justifica todo. En su nombre se decreta la **cancelación**, un neologismo de ominosas connotaciones, de las obras y las vidas de quienes se atreven a discrepar de los dictados del pensamiento oficial. Conmovedoras tragedias griegas, óperas sublimes, penetrantes novelas, monumentos magníficos... cualquier creación del espíritu humano, por excelsa que sea, debe pasar por el tamiz de la corrección política y resignarse a ser censurada sin piedad, acusada de vulnerar unos supuestos derechos que, en la época en que vieron la luz, ni siquiera podían adivinarse. Las editoriales más expuestas al juicio público crean comités de «lectores sensibles», es decir, miembros de los grupos declarados protegidos, para expurgar las obras, antiguas y modernas, incluso clásicos indiscutibles, de cualquier referencia ofensiva que justifique, o simplemente evoque, el colonialismo, el racismo, el machismo, la homofobia o la transfobia, dando así a la imprenta libros limpios, perfectamente respetuosos con su hipertrofiada sensibilidad, pero también perfectamente insulsos y privados de cualquier mérito artístico. Libros que ya no merece la pena leer, porque han perdido por completo su espíritu. **Ray Bradbury** ha resultado ser un gran profeta.

Pero si esto es así... la amenaza de la ciencia sin conciencia, la tiranía invisible de la posverdad, la emergencia de la cultura *woke*... lo es porque **nos hemos olvidado, nos estamos olvidando, del papel esencial del conocimiento humanístico**, que no es otro que el de amueblar la mente de los individuos, dotarla de las herramientas intelectuales necesarias que les permitan formar su propio juicio sobre las cuestiones que se les planteen a lo largo de su vida, protegiéndoles de la manipulación y, en última instancia, de la servidumbre. Porque eso es lo que hacen la Filosofía, la Historia, la Filología, el Arte. Sin ellos, el hombre degenera en máquina, esclavo que solo consume y produce, obediente al poder y sus consignas, sumiso a los intereses, siempre oscuros, pero siempre presentes, de quienes toman las decisiones, ahora mucho menos controlables en un mundo global en el que el Estado se diluye frente a las fuerzas del mercado, más poderosas que nunca por obra de la tecnología.



La psicopedagoga Ana Roa impartiendo su ponencia.

No quiero acabar con un mensaje de esperanza; no quiero ser políticamente correcto... la corrección política es como un día sin viento, no mueve los molinos del conocimiento, que solo progresa gracias al debate libre y sin cortapisas...; **quiero acabar con un mensaje, si no de alarma, al menos de alerta.** Si olvidamos las Humanidades, si las postergamos en nuestros planes de estudios, en los medios de comunicación, si las sacrificamos al dios insaciable que habita tras las pantallas de nuestros teléfonos inteligentes, nuestros ordenadores y nuestras tabletas, podemos ir olvidando la democracia. Esta se habrá convertido en una eficaz y convincente tramoya, un barroco trampantojo tras el que se ocultarán los verdaderos poderes que regirán nuestros destinos, quizá oscuras mentes artificiales cuyas despiadadas rutinas lógicas seremos incapaces de comprender siquiera, pues habremos delegado en ellas no solo nuestros trabajos más penosos, sino la ingrata —ingrata para muchos, no nos engañemos— tarea de pensar.

Porque debemos ser conscientes de que la libertad, aunque sea en última instancia lo que nos hace humanos, no es algo que la mayoría de los individuos estén dispuestos a defender con uñas y dientes. En 1941, el psicoanalista norteamericano de origen alemán **Erich Fromm** daba a la prensa un ensayo titulado *El miedo a la libertad* en el que, desde presupuestos freudianos un tanto suavizados, sostenía que puesto que la libertad conlleva responsabilidad y decisiones propias, su ejercicio puede generar ansiedad y miedo en las personas. Este miedo a la libertad se deriva de la necesidad de seguridad y protección, así como del temor a enfrentarse a la incertidumbre y a la soledad. Puestos a escoger, no serían pocos los que renunciarían a la libertad en beneficio de la seguridad, sobre todo si se tratara de una seguridad y un bienestar material absolutos, como el que disfrutaban los hombres y las mujeres del feliz mundo de Huxley, como los que podrían darnos —quizá puedan hacerlo dentro de muy poco tiempo— las mentes artificiales, las fábricas automatizadas y la domótica avanzada.

De nosotros depende; de que seamos capaces de cultivar, de seguir cultivando ese espíritu crítico que solo las disciplinas humanísticas pueden proporcionarnos. De nosotros depende que ese inquietante futuro no salga nunca de las páginas de las novelas de ciencia ficción. Dejadme, pues, volver a Huxley y repetir aquí una frase con la que, como historiador, como humanista y como persona, me identifico, y lo hago con ardor y con pasión: reclamo mi libertad, mi sagrado derecho, «para ser una clavija redonda en un agujero cuadrado». Recuerden; por favor, no lo olviden nunca, que, como escribió el novelista ruso **Yevgueni Zamiatin**, autor de *Nosotros*, la primera novela distópica moderna, «el progreso no se alcanza con exaltados predicadores y suspicaces guardianes de la moral, sino con locos, ermitaños, herejes, soñadores, escépticos y, sobre todo, rebeldes».

Se alcanza, en una palabra, con humanistas, con humanistas como nosotros. No dejemos nunca de ser rebeldes; no dejemos nunca de amar la libertad; no dejemos nunca de amar la Historia, la Filosofía, la Antropología, el Arte, la Literatura... Sin ellas, dejaremos de ser libres. Sin ellas dejaremos de ser... personas. ■

Breve crónica del discurso del decano del CDL en la clausura del Congreso de Humanidades

El decano del Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid inició su discurso de clausura recordando que, al término de un congreso, prefiere destacar aquellos logros del propio evento que realmente le han conmovido o emocionado. “Más allá de las ideas, son los hechos los que dejan huella”, explicó, por lo que centró su intervención en tres ámbitos fundamentales: **agradecimientos, trabajo en equipo e internivelar, y el valor de la profesión docente como secuencia continua.**

El decano rindió homenaje a todos los que hicieron posible el Congreso. Manifestó su gratitud a los miembros del comité organizador; a quienes incluyeron el proyecto del Congreso en agendas aparentemente saturadas; al equipo técnico; a los coordinadores de sala; y también a todos aquellos que, con su esfuerzo discreto, garantizaron la fluidez de cada sesión. Aplaudió la participación de más de 130 autores de comunicaciones —docentes e investigadores de España y de varios países iberoamericanos— “que compartieron sus experiencias innovadoras y retos cotidianos”. Reconoció, asimismo, el papel de todos los asistentes, cuya curiosidad y debate constructivo enriquecieron cada mesa y cada ponencia. Especialmente destacó cómo docentes de todos los niveles se escucharon y compartieron experiencias con absoluta normalidad, respeto e interés.

Seguidamente, resaltó el valor multiplicador de la colaboración: “Este Congreso ha sido, sobre todo, un ejemplo del diálogo entre maestros de Educación Infantil y Primaria, profesores de Educación Secundaria y docentes de Universidad, cuyas miradas diversas construyen propuestas didácticas más sólidas y coherentes”. Recordó que “la docencia es una profesión con contenido propio, una labor especializada y compartida que multiplica su impacto poniendo a cada alumna y cada alumno —a cada ser humano— en el centro de la actividad”. Propuso el modelo de este Congreso como referencia de actuación coordinada y organizada.

En tercer lugar, reivindicó la dignidad de la labor docente a lo largo de toda la vida formativa. Afirmó que “los maestros de Educación Infantil, de Educación Primaria y los profesores de Educación Secundaria no ocupan un escalón inferior al de los docentes de la Universidad, sino que cada uno es un eslabón imprescindible en la cadena educativa”. Defendió la docencia como un proceso ininterrumpido que acompaña al alumno desde su primera experiencia en la escuela infantil hasta la Universidad —y más allá—, y que cobra pleno sentido cuando la persona permanece en el centro de la actividad. Enfatizó, además, el papel de las Humanidades en esa secuencia.

Para concluir, animó a los participantes a llevar su experiencia en el Congreso de regreso a sus centros y proyectos. Convocó con entusiasmo la próxima edición bienal en 2027, donde espera reencontrarse con esta comunidad comprometida con la didáctica de las Humanidades. Así cerró un Congreso que ha demostrado que, más allá de las palabras, son las acciones sistemáticas y compartidas de la profesión docente las que transforman la educación y, en consecuencia, mejoran la vida de las personas.



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

Presencia del Colegio en el Consejo Escolar

El pasado día 8 de mayo, el representante de nuestro Colegio en el Consejo Escolar autonómico, **D. José Miguel Campo Rizo**, votó afirmativamente a la admisión a trámite de sendos dictámenes de proyectos normativos. Estas normas vendrán a regular dos aspectos que han generado un interesante debate en los diferentes sectores de la comunidad educativa, mediáticamente identificados como decreto de pantallas en centros escolares y de implantación de 1.º y 2.º de ESO en colegios públicos de Primaria. En dicha sesión de la Comisión Permanente n.º 9/2025, nuestro representante presentó sendas explicaciones de voto que reproducimos a continuación para conocimiento de los colegiados y colegiadas.



Ilma Sra. Presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Mediante el presente escrito se presenta la explicación del Voto afirmativo emitido en la Comisión Permanente (CP 9/2025), celebrada el 8 de mayo de 2025, a la admisión a trámite del dictamen sobre el Proyecto de ORDEN/2025 DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y UNIVERSIDADES, POR LA QUE SE AUTORIZA A CINCUENTA Y DOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA A IMPARTIR EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (en adelante CDL), a través de su representación en esta Comisión Permanente, ha venido votando afirmativamente a la admisión a trámite de todos aquellos dictámenes sobre bo-

rradores de normativa que tenían como fin la autorización de nuevos CEIPSO. Por ello, en esta ocasión actuamos de la misma forma, por coherencia, a pesar de que el volumen de centros autorizados como tales sea mucho mayor que en ocasiones anteriores.

El CDL agradece a la administración el formato que ha dado a esta orden, que resuelve algunas dudas legales que se habían venido planteando desde el anuncio de esta medida. También desea reconocer al Consejo Escolar el desarrollo de una jornada de trabajo sobre este modelo de centro y las cuestiones derivadas de su extensión a tantos centros y las consecuencias que pueden plantearse en cuanto a conciliación familia-escuela, conciliación laboral y familiar, entre otras.

Al margen de todo ello, consideramos que todos debemos reflexionar sobre las consecuencias que pueden provocar los anuncios de medidas complejas a la hora de fijar los contenidos de estos anuncios, así como las valoraciones que se hacen de estos anuncios.

Con respecto a esta medida, en su momento se hizo referencia a diferentes problemáticas frente a las cuales se buscaba lograr la protección de los niños y niñas ampliando los cursos de permanencia en sus centros de Primaria. En función de ello, deseamos dejar constancia de nuestro reconocimiento del trabajo realizado a lo largo de casi 30 años por los CEIP e IES en todo lo que respecta a la transición entre etapas.

Desde unos inicios lejanos, llenos de dificultades y cierta alarma y cuestionamiento por lo que venía a recoger la normativa básica para los que hasta ese momento eran alumnos de 7.º y 8.º de EGB, a lo largo de los años se han perfilado planes de transición entre etapas, solventes, organizados y coordinados.

Desde hace muchos cursos vemos como la inmensa mayoría de centros, por no decir todos, cuentan con reuniones de coordinación entre profesionales de las dos etapas, planes de acogida, planes específicos para facilitar la transición, jornadas informativas, de puertas abiertas y de atención a familias y alumnado, etc. En los últimos cursos se ha contado incluso con fondos europeos, dentro del programa PROA+, que los centros adheridos podían destinar a estas actuaciones de tránsito entre etapas.

En el mismo sentido, queremos reconocer y valorar las casi tres décadas de experiencia en el trabajo con alumnado menor de 14 años en los IES, con una sensibilidad especial para el trabajo en ese tránsito entre etapas, así como la formación específica de equipos directivos y docentes para abordar las cuestiones que afectan a estos tramos de edad. Todo ello ha redundado en un trabajo de calidad en la prevención y actuación ante situaciones vinculadas con los consumos de sustancias, bandas, redes sociales e internet, acoso, integración y convivencia, etcétera.

Lo que nos lleva a insistir, como hicimos en la jornada de reflexión organizada por el Consejo escolar, en la necesidad de cuidar la formación específica de los equipos directivos y equipos docentes de los actuales CEIP para poder afrontar con garantías las cuestiones que deberán gestionar, atender y prevenir al convertirse en CEIPSO en lo que se refiere a todas esas situaciones que afectan al alumnado preadolescente y adolescente que van a atender, y que hasta ahora no se daban en sus centros.

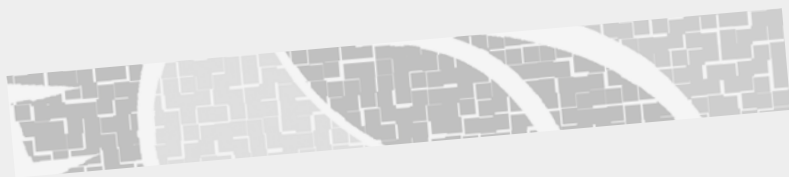
Igualmente, en aquella jornada indicamos y hoy destacamos la necesidad de establecer criterios de funcionamiento flexibles y específicos para estos CEIPSO y los que ya existen en lo que se refiere a la conformación de plantillas, cupos de profesorado de cada curso y configuración de plazas docentes. Unos criterios que permitan la coordinación entre centros cercanos para la configuración de esas ofertas de plazas docentes, con el fin de garantizar la calidad de la enseñanza, que en Secundaria pasa por las especialidades docentes vinculadas con cada materia y la estabilidad de los equipos docentes a lo largo de los cursos. Sin olvidar las dotaciones de recursos y espacios específicos característicos de los centros de Secundaria, como laboratorios y otros espacios.

Por otro lado, el objeto de la orden a dictaminar significa una mayor diversificación de la oferta educativa de la Comunidad de Madrid y de la posibilidad de elección de las familias, por lo que nos felicitamos

Para terminar, no queremos dejar de afirmar que los centros educativos, por el ámbito de esta norma los CEIP, CEIPSO e IES de la Comunidad de Madrid, son entornos seguros para todo el alumnado, siendo incluso los lugares más seguros en donde pueden estar muchos alumnos y alumnas en función de sus situaciones personales.

Por todo lo cual, rogamos sea tenido en cuenta esta explicación de voto.

En Madrid, fechado digitalmente
Fdo.: José Miguel Campo Rizo
 Consejero



Ilma. Sra. Presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Mediante el presente escrito se presenta la explicación del Voto afirmativo emitido en la Comisión Permanente (CP 9/2025), celebrada el 8 de mayo de 2025, a la admisión a trámite del dictamen sobre el Proyecto de Decreto, del Consejo de Gobierno, por el que se regula y limita el uso de dispositivos digitales en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (en adelante CDL), a través de su representación en esta Comisión Permanente, ha venido planteando en diferentes actividades de trabajo y debate organizadas por el Consejo escolar la necesidad de analizar la forma en que la digitalización a través de dispositivos electrónicos de uso individual, especialmente los denominados Smartphones, se estaban implementando en las aulas y los efectos que estaban teniendo no solo en la convivencia en los centros educativos, sino en

la propia formación integral en los niños y adolescentes y en su salud mental y desarrollo cognitivo-intelectual.

Por esta razón, apoyamos con nuestro voto afirmativo la admisión a trámite del dictamen presentado, por considerar totalmente justificada la necesidad de regular y limitar el uso de dispositivos electrónicos por el alumnado, especialmente en las etapas más tempranas, pero también en la Educación Secundaria Obligatoria.

Diferentes estudios científicos, datos estadísticos, ensayos de expertos, entre otras evidencias, responsabilizan a la sobreexposición a las pantallas, y el mundo virtual al que dan acceso, de muchas de las problemáticas que están afectando al alumnado menor de 16 años en lo relativo a salud mental, falta de horas de sueño, desarrollo cognitivo en instrumental, desarrollo competencial, problemas de autocontrol y déficit de atención y concentración, adicciones a los dispositivos con pantalla y a las funcionalidades o contenidos a los que dan acceso (juegos en red, juegos de azar, pornografía, scroll infinito ...), etc.

Obviamente, dicha sobreexposición no puede ni debe achacarse a la presencia de estos dispositivos en las aulas debido al proceso de digitalización de las enseñanzas de los últimos años, pues es en este contexto en el que el uso de estos dispositivos está más controlado, por los docentes y las instituciones educativas. Esta sobreexposición está presente en todos los ámbitos sociales en los que se mueven nuestros alumnos, muchos de ellos sin control por dificultades tecnológicas, por desconocimiento de los problemas o por banalización de las relaciones causa-efecto.

Pese a lo expresado, consideramos imprescindible que la administración educativa garantice, a través de la regulación para todos los centros educativos, unas limitaciones mínimas en cuanto al uso de estos dispositivos en las edades más tempranas de la etapa de Infantil e inicios de la Primaria y limite el tiempo de uso en los siguientes niveles de Primaria. Incluso consideramos necesario que este decreto incluyese unas limitaciones en la Secundaria. Creemos que, desde el respeto a la autonomía de los centros, debe prevenirse la sobreexposición a este tipo de dispositivos y sus funcionalidades debido a toma de decisiones erróneas que puedan llegar a confundir estos dispositivos como fin del hecho educativo, en lugar de como medio. Situaciones que creemos pueden haberse dado cuando el libro digital tiene todo el protagonismo frente a otras metodologías que nos resistimos a denominar tradicionales. Todo ello en un contexto de presión sobre centros y profesionales de la educación de unos intereses que han desvirtuado el uso de estos dispositivos, poniendo en no pocos casos el interés económico por delante, y sin base científica que corroborase los planteamientos en que se fundamentaban.

Muchas de esas metodologías, denominadas tradicionales, que son citadas en el proyecto de decreto como a potenciar y garantizar, han caído en el desuso en muchas aulas, cuando la evidencia científica demuestra el peso que tiene en la conformación de procesos cognitivos y en el desarrollo de competencias básicas y transversales. Todo lo cual ha provocado preocupantes resultados en pruebas internacionales recientes.

Con esta normativa, la Comunidad de Madrid realiza un camino de replanteamiento de la presencia de este tipo de dispositivos en las aulas, y lo hace a la vez que administraciones educativas de otros países, entre los que cabe citar a la sueca, cuyo sistema educativo descansaba hasta hace muy poco en la herramienta digital como protagonista.

Creemos que con esta normativa, además, se traslada un mensaje a la sociedad y a un gran número de familias que podían valorar como incongruentes los mensajes que se les transmitían desde las administraciones educativas y desde los centros: a la vez que se multiplicaban los dispositivos digitales de uso individual y colectivo en las aulas y se extendían las aplicaciones y programas vinculados con estos dispositivos, no se dejaba de dar la alarma sobre los efectos de la sobreexposición a las pantallas y los riesgos de adicción a estas y a los mundos virtuales a las que abren sus ventanas.

El planteamiento de la norma a dictaminar no renuncia al desarrollo de las competencias digitales en el alumnado desde la escuela, como mejor forma de combatir los riesgos a los que aludimos, pero marcando unos límites temporales de uso claros (tal vez demasiado estrictos en el proyecto de norma para los últimos cursos de Primaria), que se unirán a la necesaria limitación temporal de exposición en los hogares, en la línea de las recomendaciones de las sociedades médicas y los expertos.

Sin duda este decreto no es perfecto, puede que no contente a ningún sector, de ahí la valía del dictamen que se ha consensuado. Para nosotros se queda corto en lo que respecta a Secundaria, especialmente los tres primeros cursos de ESO en los que las consecuencias de la citada sobreexposición son palpables, pues consideramos que también debería regularse y limitarse su uso. No obstante, valoramos muy positivamente la prohibición absoluta de los teléfonos móviles en Secundaria, incluyendo la proscripción de su uso didáctico, salvo en casos muy concretos de tipo curricular o por cuestiones de salud o seguridad, mediante la reforma del Decreto de Convivencia a través de las disposiciones finales.

También consideramos muy positiva la limitación de su utilización dentro del diseño de tareas a realizar fuera del centro, en el sentido de ese mensaje a las familias para animar y legitimar su control también en los hogares.

En resumen, apoyamos la admisión a trámite del dictamen propuesto, no solo por el contenido del proyecto de decreto en sí, sino por las posibilidades que brinda a la administración de mejorarlo con las recomendaciones que el dictamen incluye. Mejoras que animamos a la administración a tener en consideración, pero sin claudicar de los dos fines clave de la norma: regular y limitar.

Por todo lo cual, rogamos sea tenida en cuenta esta explicación de voto.

En Madrid, fechado digitalmente
Fdo.: José Miguel Campo Rizo
 Consejero

El libro ilustrado japonés y su influencia en la pintura occidental: el japonismo (I)

En abril de este año 2025 tuve la oportunidad de impartir unas lecciones sobre el tema de este artículo en el curso *El Arte que nos enseñaron (II)*. Pertrechado con la imprescindible proyección de diapositivas en *PowerPoint*, tuve también la precaución de acompañar mis palabras con una amplia panoplia de artilugios y libros xilográficos nipones antiguos, materiales que suelo distribuir entre los asistentes para distraer su atención de mis torpes palabras. Con esta hábil treta suelo salir indemne, aparentando que sé más de lo que realmente sé. Sin embargo, en esta ocasión no pude “engañar” a mis anfitriones, María Victoria Chico y Fernando Carratalá. Su experiencia de la vida y sagacidad natural les impelió a ponerme a prueba con la invitación de escribir este artículo y, yo caí en la trampa, aceptando escribirlo. Ahora, querido lector, tienes en las manos una prueba de mi inocencia y vanidad. Solo me queda pedir tu benevolencia por atreverme a abordar un tema en el que otros investigadores son más versados, así como su paciencia, pues lo haré en dos entregas. En esta primera, se abordarán los orígenes del japonismo en Europa, incluyendo España, y en la segunda, se introducirá al lector en las características del libro ilustrado japonés, o *e-debon*.

El japonismo, o japonismo, fue una corriente cultural que se extendió en Occidente tras la apertura de Japón al exterior, forzada primero por la flota del comodoro estadounidense Matthew C. Perry (1853-1854) y normalizada tras la Revolución Meiji (1868). Desde entonces, la apertura comercial, el desarrollo de un incipiente turismo al país del Sol Naciente y el coleccionismo de objetos artísticos japoneses a Europa y Estados Unidos produjo una extraordinaria fascinación por casi todos los aspectos de la milenaria cultura japonesa. Y de manera inesperada, a pesar de la distancia geográfica y cultural que existía, a pesar de que Japón se había aislado del resto del mundo a principios del siglo XVII, la cultura y del arte japonés en Occidente se manifestaron como desencadenantes de uno de los movimientos culturales más significativos de la época, el japonismo. El arte nipón sorprendió en Occidente casi de inmediato, y es ya uno de los principales atractivos para los visitantes de la *Exposición Universal de Londres* (1862). Entre las exóticas piezas textiles, de marquería lacada y de porcelana procedentes de Japón, hubo un material que sorprendió de manera extraordinaria: los libros ilustrados y las estampas coloreadas en estilo *ukiyo-e*. Las artes decorativas japonesas no se diferenciaban demasiado de las procedentes de China, su modelo y principal influencia artística a lo largo de siglos; pero el grabado japonés había alcanzado no solo un alto nivel, sino una personalidad propia.

Fue alrededor de 1856 cuando el artista francés Félix Bracquemond (1833-1914) encontró casualmente un ejemplar del *Hokusai Manga*, en el taller de su impresor. Sus



[Fig. 1]. Luchadores de sumo. En *Gasen*, volumen 5, de Hayashi Moriatsu (c. 1721). Colección del autor.

hojas habían sido usadas como material de embalaje, en un pedido de porcelana, un triste destino como material reciclado que, sin embargo, se trocaría en una nueva forma de diálogo cultural, entre Oriente y Occidente. Su autor fue Katsushika Hokusai (1760-1849), uno de los artistas más influyentes y universales de Japón. En sus quince volúmenes, publicados entre 1814 y 1819 los primeros, se ofrecía una colección de bocetos (manga en japonés significa “dibujos caprichosos” o “bocetos”), abarcando su autor una asombrosa variedad de temas y estilos. Esta obra ha sido

[Figs. 2 y 3]. Retrato de Émile Zola, de Edouard Manet (1868), y detalle. Museo de Orsay, París.

considerada una auténtica enciclopedia visual del Japón de su tiempo. Ahora bien, el manual de Hokusai no fue el primero en ser publicado. En realidad, este género editorial (denominado como *e-debon*, es decir, libros de bocetos) se había ido desarrollando desde principios del siglo XVIII. Grabadores de cierta fama empezaron a publicar ediciones ilustradas, ofreciendo modelos de figuras y de diseños que pudieran ser imitados por otros artistas o por sus aprendices. Un ejemplo temprano de *e-debon* fue el *Gasen*, de Hayashi Moriatsu (c. 1721) [Fig. 1].

La plasticidad, versatilidad y, a la vez, simplicidad de estos libros ilustrados llamaron rápidamente la atención de los eruditos y artistas europeos. Es más, mucho antes de que Bracquemond encontrara un ejemplar del *Hokusai Manga* como material de embalaje, el orientalista y lingüista austriaco August Pfizmaier halló en la Biblioteca Imperial de Viena una novela ilustrada japonesa (un *gōkan*), procedente de la colección del médico y botánico Franz von Siebold (1796-1866), quien había trabajado como médico de la colonia holandesa en la isla de Dejima (Nagasaki), entre 1823 y 1829. Pfizmaier la tradujo al alemán y publicó su versión a imitación del original, añadiendo una reproducción facsimilar de la edición original de 1821, con sus ilustraciones. Este primer contacto no tuvo excesiva difusión, pero cuando Japón abrió sus fronteras al resto del mundo tres décadas más tarde, los viajeros occidentales quedaron fascinados con estos libritos *e-debon* y con las estampas *ukiyo-e*. Edgar Degas (1834-1917) y Claude Monet (1840-1926), por ejemplo, no tardaron en obtener algunos ejemplares de estampas japonesas, cuya distribución era muy reducida entonces. Sin embargo, entre 1860 y 1861, las reproducciones de estos grabados (en blanco y negro) se empezaron a publicar para ilustrar libros sobre Japón, incrementándose su popularidad. Su comercio ya era una realidad en 1861, cuando el poeta Charles Pierre Baudelaire (1821-1867) escribió en una de sus cartas: «Hace un tiempo recibí un paquete de *japonneries*. Las he repartido entre mis amigos.» Al año siguiente, para satisfacer la creciente demanda de productos de arte orientales, abrió sus puertas en la calle de Rivoli, la vía comercial más a la moda de París, *La Porte Chinoise*, una tienda que vendía diversos productos japoneses, incluidas estampas.

Tal fue la pasión coleccionista que desataron las estampas de *ukiyo-e* que, en 1871, Camille Saint-Saëns la convirtió en el tema jocoso de su ópera en un acto *La princesse jaune*. En esta, según libreto de Louis Gallet, una chica holandesa se mostraba terriblemente celosa ante la obsesión de su amigo artista por un grabado japonés. El coleccionismo de estampas japonesas y de otros objetos decorativos se convirtió en una moda imparable, incluso en un objeto de exhibición social y cultural, como símbolo de buen gusto. A este respecto, resulta muy significativo el *Retrato de Émile*



Zola, pintado por Édouard Manet (1868). El escritor aparece en su escritorio, sentado de perfil al espectador [Fig. 2]. Al fondo, como parte del mobiliario de la sala, se aprecia un biombo japonés, y sobre la mesa hay tres estampas, clavadas en la pared. Su selección no fue casual. Nos encontramos con una reproducción de *El triunfo de Baco* (obra más conocida como *Los borrachos*), de Diego Velázquez; con una copia de la célebre *Olympia*, del propio Manet, hábilmente modificada por este para que la mirada de la modelo, Victorine Meurent, se dirija hacia Zola, en vez de al espectador; y, por último, con una estampa japonesa. Se trata del retrato de un famoso luchador japonés de sumo, llamado Ōnaruto Nadaemon [Fig. 3]. Su autor, Utagawa Kuniaki II (1835-1888), fue conocido especialmente por sus imágenes de luchadores de sumo.

Este retrato de Zola no solo subraya el interés del escritor por el arte y la cultura del Japón, sino que también ilustra la influencia que el japonismo ejerció sobre la vanguardia artística francesa de finales del siglo XIX, especialmente en Manet y en otros impresionistas. La llegada a Europa de las estampas japonesas, según los especialistas, revolucionó el concepto de perspectiva y color en la pintura europea. Y es que la técnica de estampación xilográfica a color, conocida como *ukiyo-e*, no solo atrajo a los coleccionistas de estampas, o a los aficionados al exotismo asiático, sino que también se convirtió en una extraordinaria fuente de inspiración para muchos artistas impresionistas, postimpresionistas y modernistas de finales del siglo XIX, e incluso para los cubistas de comienzos del siglo XX. El arte japonés representaba un alejamiento de la perspectiva renacentista y del claroscuro, conceptos artísticos tradicionales en Europa, apostando por el uso de composiciones planas, colores vibrantes y encuadres atrevidos, a menudo asimétricos e irregulares. El término “japonismo”, para definir estas nuevas tendencias artísticas y estéticas occidentales, fue empleado por vez primera por Jules Claretie en su libro *L'Art Français* (1872).

La influencia del arte japonés del período Edo en el Impresionismo es bien conocida. Manet fue un gran admirador de la estampa japonesa y, a partir de 1863, comenzó a incorporar en sus cuadros varias de sus características más distintiva, como la planitud de las superficies, la ausencia de profundidad y sombras, y el uso de contornos negros muy marcados para delimitar las figuras. Manet adoptó estos recursos en obras como la citada *Olympia*, donde la modelo desnuda aparece recostada sobre un mantón oriental, o en el retrato de Zola. Mas no solo. El arte japonés también inspiró al pintor francés Manet a explorar temas cotidianos y escenas de la vida diaria, así como a introducir elementos decorativos y espirituales, como flores y motivos naturales. Parecidas influencias podemos encontrar en las obras de Paul Gauguin (1848-1903). La influencia del arte japonés en su obra fue profunda y se manifestó en varios aspectos clave de su estilo y su evolución artística. Como otros artistas de su generación, Gauguin quedó admirado por los grabados de *ukiyo-e*, por la manera en que sus autores utilizaban el color y la composición, integrando motivos japoneses en sus obras, tanto en la representación de escenas cotidianas, como en *La visión del sermón*, o *La lucha de Jacob con el ángel* (1888), donde el árbol se inspira en un grabado de Utagawa Hiroshige, *Jardín de ciruelos en Kameido* (1857), como de manera literal, por ejemplo en su *Naturaleza muerta con estampa japonesa* (1889).

El artista que, sin embargo, más se vio influido por la irrupción de las estampas japonesas en Europa fue Vincent van Gogh (1853-1890). No en vano, reunió una gran colección de estas piezas de más de 600 grabados, que colgaba

en su estudio y contemplaba a diario, considerando estas estampas de *ukiyo-e* como una fuente de inspiración artística y espiritual. Para el artista neerlandés, el arte japonés representaba una utopía, una vida en armonía con la naturaleza, lejos de la industrialización y la modernidad occidental. En alguna de sus cartas, expresó que el arte japonés le hacía “más feliz y alegre” y le devolvía a la naturaleza. No ha de sorprender, por tanto, que adaptara temas típicos del arte japonés, como paisajes, flores (lirios, almendros en flor) y escenas de la vida cotidiana. En particular, realizó interpretaciones personales de varias obras de maestros grabadores japoneses, como Eisen e Hiroshige, a quien imitó en cuadros como *Puente bajo la lluvia* y *Cerezo en flor* (pintados en 1887). Su *Retrato de Père Tanguy*, en el que este posa sentando con un fondo de estampas japonesas a su alrededor (*Musée Rodin*, París), es la obra que mejor ejemplifica su admiración por aquella cultura asiática [Fig. 4]. Este mismo recurso lo encontramos de nuevo en su *Autorretrato con la oreja vendada* (*The Courtauld Gallery*, Londres).

Los impresionistas, en definitiva, encontraron en las estampas de *ukiyo-e* la inspiración para desarrollar con una nueva libertad el uso del color, de la composición y de los temas, rompiendo así con la tradición académica y sentando las bases de la pintura moderna. Asimismo, hallaron una nueva forma de componer el cuadro, rompiendo con la simetría académica y experimentando con encuadres descentrados y puntos de vista originales, lo que aportó dinamismo y modernidad a sus obras.

En España, este fenómeno cultural del japonismo se manifestó de manera particular desde finales del siglo XIX



[Fig. 4]. Retrato de Père Tanguy, de Vincent van Gogh (1887). Musée Rodin, París.

hasta las primeras décadas del siglo XX. No obstante, las relaciones entre España y Japón se remontaban ya al siglo XVI, con los primeros intercambios comerciales y misiones religiosas, como la embajada de Hasekura Tsunenaga a Sevilla en 1614. Es verdad que el aislamiento del país, impuesto por el gobierno japonés desde 1624, interrumpió los contactos, pero la presencia de Asia en la cultura española fue bastante cotidiana, debido a la posesión de las islas Filipinas. En este contexto, el japonismo que se desarrolló en España no tuvo el mismo impacto social. Aunque la influencia, por tanto, fue menos intensa que en otros países europeos, especialmente en Francia, alcanzó alguna relevancia en Cataluña y en Madrid, donde se abrieron tiendas especializadas y se formaron importantes colecciones privadas y públicas. La Exposición Universal de Barcelona de 1888 fue un hito fundamental, al ser la primera ocasión en que Japón se presentó oficialmente en la península. Este evento facilitó el contacto directo entre artistas, empresarios y críticos españoles y japoneses, y consolidó el gusto japonista en las artes decorativas e industriales. Mariano Fortuny (1838-1874) fue pionero en incorporar soluciones estéticas inspiradas en el arte japonés, tanto a través de su propia colección de estampas como en la ambientación de sus obras, como *Los hijos del pintor en el salón japonés*. Anselmo Guinea (1854-1906), poco después de su estancia en París –donde conoció el impresionismo, el sintetismo y la estampa japonesa–, pintó un *Retrato femenino* (1894), en el que la protagonista posa con un fondo natural de tonos armónicos que diluyen la frontera entre paisaje y figura, de inspiración japonesa (Museo de Bellas Artes de Bilbao). Otros artistas españoles que muestra la influencia del arte nipón en algunas de sus obras fueron Darío de Regoyos, Martín Rico y, posteriormente, figuras como Picasso, Dalí, Nonell y Joan Miró, quienes reinterpretaron el arte nipón desde el modernismo hasta las vanguardias.

El japonismo en España no estuvo exento de controversia. Mientras en Cataluña se valoraba como un impulso hacia la modernidad, en otros sectores se percibía como una moda pasajera, o incluso como una amenaza a la identidad artística nacional. La prensa y la crítica de la época reflejaron estas tensiones, contraponiendo la apertura a la alteridad frente al apego a lo autóctono. Desde el punto de vista literario, el japonismo influyó particularmente en la obra de Benito Pérez Galdós, tanto en su teatro como en sus novelas. El escritor español se interesó por el arte y la cultura japonesa a partir de la década de 1860, aludiendo en sus obras a objetos japoneses como abanicos, biombo, lacas, porcelanas, bronce, sedas y pinturas y grabados japoneses. Su propio gabinete de trabajo se decoró con biombo japonés, como revelan varias fotografías de la época. Hasta Palacio también llegó esta moda. Son conocidos los retratos de la reina María Cristina de Habsburgo-Lorena vestida como una dama japonesa y de su hijo Alfonso XIII niño, ataviado como un *shogun*. Ambas piezas, elaboradas en *gouache* sobre papel adherido a seda, son obra



[Figs. 5 y 6]. Retratos de la reina María Cristina de Habsburgo-Lorena y de su hijo Alfonso XIII niño, ataviados a la japonesa. Museo Nacional de Artes Decorativas, Madrid.

de un autor anónimo (c. 1894) y se exhiben en el Museo Nacional de Artes Decorativas, Madrid [Figs. 5 y 6].

Se conoce menos la gran afición por la cultura japonesa de otro Borbón, Enrique de Borbón-Parma (1851-1905). Fue el cuarto hijo del duque Carlos III de Parma y de la princesa Luisa de Francia, hermana del conde de Chambord. Su hermana Margarita de Borbón-Parma fue la esposa del pretendiente carlista Carlos VII, por lo que Enrique (o Enrico), un ferviente partidario del carlismo, vivió casi siempre en el exilio. Su posición privilegiada y recursos económicos le permitieron viajar y explorar el mundo, lo que facilitó el contacto con las culturas orientales, incluido Japón, país que llegó a visitar varias veces. En uno de sus viajes alrededor del mundo (1889), adquirió unos 10.000 objetos en este país. Gran parte de su colección de orientalia se conserva en el Museo di Antropologia ed Etnologia de la Universidad de Padua. Enamorado de su cultura, no ha de sorprender que él y su esposa se hicieron retratar también a la japonesa [Figs. 6 y 7]. Se trata de fotografías, coloreadas posteriormente por artistas y fotógrafos japoneses, para representar al individuo, normalmente un turista occidental, como si fuera un antiguo samurái.

En España, los más importantes coleccionistas de estampas japonesas fueron dos catalanes, Josep Mansana i Dordán († 1892), cuya colección llegó a reunir más de tres mil piezas japonesas, y Santiago Rusiñol (1861-1931), quien adquirió numerosas estampas y objetos nipones. En Madrid, el poeta filipino Pedro Alejandro Paterno (1857-1911) convirtió su casa en un museo de arte filipino y asiático,

destinando una sala a exhibir estampas japonesas. Según publicaba en 1888 el periódico *El Liberal*, y reproducía un más modesto diario navarro, Paterno había convertido una de las salas de su domicilio-museo en un gabinete japonés, «tapizado con estampas japonesas que retratan las costumbres de aquel país» (Lau-buru: diario de Pamplona, 26 de enero de 1884, p. 2). Otro coleccionista fue el segoviano Luis Pérez Bueno, alcalde de Alicante durante algunos años. En 1911 donó a la Biblioteca municipal de Santander parte de su colección de arte, entre la que había varios libros valiosos, como «un curioso libro de estampas japonesas, coloridas, que son buscadísimas por los inteligentes en arte oriental» (La Atalaya, 21 de abril de 1911, p. 1). Por último, La Universidad Complutense de Madrid, en la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes, conserva una de las colecciones más importantes y singulares de estampas y libros japoneses en España. Esta colección incluye al menos 161 estampas, así como libros ilustrados y manuscritos, abarcando una amplia variedad de temas y técnicas. Entre los géneros representados destacan escenas del teatro *kabuki*, imágenes del príncipe Genji, paisajes (*fūkeiga*), retratos de mujeres bellas (*bijinga*) y otras temáticas tradicionales del arte japonés. La procedencia de esta colección se remonta, probablemente, a las donaciones realizadas por Juan Carlos Cebrián (1848-1935), un filántropo madrileño que buscó enriquecer las bibliotecas de instituciones españolas con fondos extranjeros, especialmente durante sus viajes por Europa y América.

La constatación de este japonismo nos lleva a preguntarnos sobre sus causas ¿Por qué las estampas en estilo *ukiyo-e* y los libros ilustrados japoneses generaron tal impacto en los artistas y coleccionistas occidentales de la época? Los conocimientos prácticos que Manet, Gauguin o Van Gogh tenían sobre esta técnica de grabado eran realmente escasos. Ninguno de ellos viajó a Japón, por ejemplo. Tampoco tenían una idea completa sobre la historia de la ilustración artística en este país de Extremo Oriente. En una de sus cartas, Van Gogh afirmaba: «El arte japonés es algo como los primitivos, como los griegos, como nuestros viejos holandeses: Rembrandt, Potter, Hals, Vermeer, Ostade, Ruysdael». Esta comparación con los pilares de la tradición artística occidental, tanto en términos de pureza como de fuerza expresiva, a la que en su momento representaron los clásicos greco-romanos y los maestros holandeses, era un tanto excesiva y voluntarista. En realidad, las estampas en color que tanto admiraba obedecían a una evolución larga y compleja, sobre la que trataremos en la segunda (y última) entrega de este artículo. ■

José Luis Gonzalo Sánchez-Molero
Universidad Complutense de Madrid

Bibliografía de referencia

- ALMAZÁN, D., *Japón y el Japonismo en las revistas ilustradas españolas (1870-1935)*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, edición en microficha, 2001.
- BARLÉS, E., "El descubrimiento del arte japonés en Occidente durante la era Meiji", en BARLÉS, E y ALMAZÁN, D., (eds.), *La fascinación por el arte del País del Sol Naciente, El encuentro entre Japón y Occidente en la Era Meiji (1868-1912)*, Zaragoza, Fundación Torralba-Fortún, Fundación Japón, 2012, pp. 99-161.
- BAYÓN, M., "El kimono viaja a Occidente. Japonismo en la moda (1880-1930)", en GARCÉS GARCÍA, P. y TERRÓN BARBOSA, L., (coords.), *Itinerarios, viajes y contactos Japón-Europa, España*, Berna: Peter Lang, 2013, pp. 151-166.
- BERGER, K., *Japonisme in Western Painting from Whistler to Matisse*, Cambridge: Cambridge Univerit Press, 1993.
- BRU, R., *Els orígens del Japonisme a Barcelona*, Barcelona: Institut d'Estudis Montjuïc - Ajuntament de Barcelona, 2011.
- HOKUSAI, K., *Manual de dibujo abreviado de Hokusai*, Madrid: Ediciones Sans Solei, 2018. Editado por David Almazán.
- KIM LEE, S. H., *La presencia del arte de Extremo Oriente en España a fines del siglo XIX y principios del siglo XX*, Madrid: Servicio de Reprografía de la Universidad Complutense de Madrid, 1988.
- KUMAKURA, I., KREINER, J., WILHELM, J., y KREINER, T., "Notes on the Japanese collection of Count Bourbon Bardi at the Museo d'arte Orientale di Venezia", *Bulletin of the National Museum of Ethnology*, Osaka 25/4 (2001), pp. 641-668.
- WICHMANN, S., *Japonisme. The Japanese influence on Western art since 1859*, Londres: Thames and Hudson, 1981.
- YOU, Clive, "Looking East: Vincent Van Gogh and Japan", *ANU Undergraduate Research Journal*, 8 (2017), pp. 251-262.



[Figs. 7 y 8]. Enrique de Borbón-Parma, conde de Bardi, retratado como samurái.

Desafíos éticos de la Inteligencia Artificial (IA): ¿Dónde trazamos la línea en la Educación Secundaria?

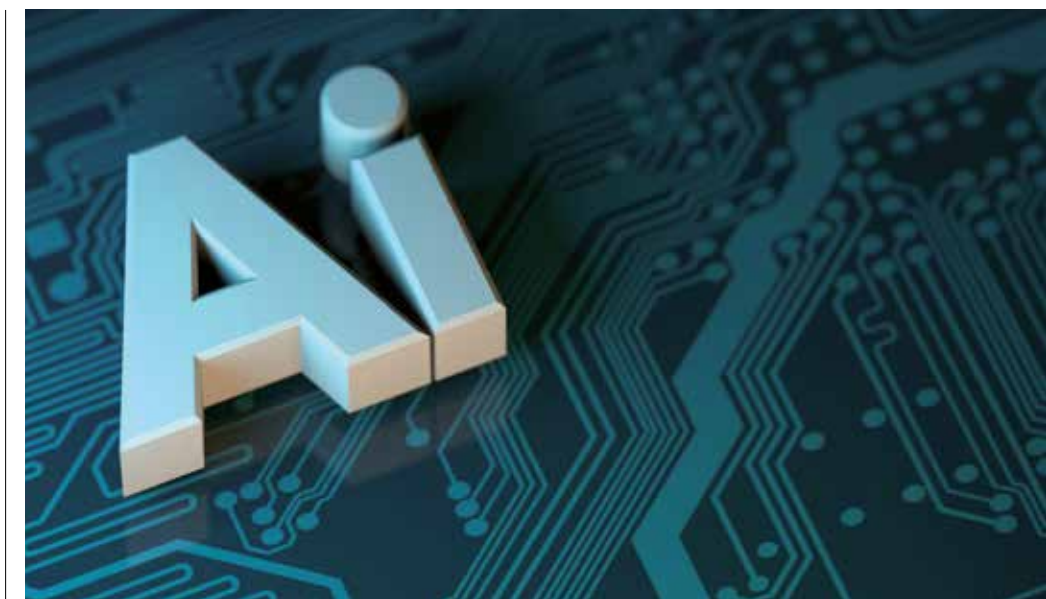
Introducción

En el contexto actual de rápida evolución tecnológica, el uso de la Inteligencia Artificial (IA) se ha convertido en una herramienta indispensable para el desarrollo académico, pero también en uno de los temas más controvertidos, puesto que plantea desafíos éticos que debemos analizar con el ánimo de generar estrategias eficaces que puedan abordar los retos y dificultades que devienen de su origen y cuestionan, de manera solapada o no, aspectos orientados hacia una perspectiva ética.

Es indudable que el surgimiento de la IA está adquiriendo una presencia cada vez más constante, al presentarse como un recurso influyente que ha desembarcado también en la educación; y es que su capacidad para personalizar el aprendizaje, mejorando la eficiencia en la enseñanza y proporcionando acceso a recursos educativos, ha conformado un entorno ideal que facilita la emergencia de un nuevo paradigma educativo en el que los alumnos pueden interactuar de manera directa con el proceso de adquisición e integración de conocimientos, redefiniendo así la forma en que enseñamos y aprendemos (Dávila y Agüero, 2023).

Es ineludible afirmar que la IA está revolucionando la manera de comprender y diseñar la educación, y la etapa secundaria no es una excepción. Sabemos, desde hace tiempo, que se está utilizando en la adaptación de contenidos para estudiantes con diferentes capacidades mejorando, de esta manera, la adquisición de aprendizajes de forma más efectiva y, desde luego, atendiendo a las necesidades personales de cada estudiante (Bolaño-García, 2024).

En efecto, la implementación de la IA en las aulas es un planteamiento prometedor que revolucionará de manera ostensible la personalización del aprendizaje, mejorará la eficiencia docente y proporcionará herramientas innovadoras no solo a los estudiantes, sino también a los docentes.



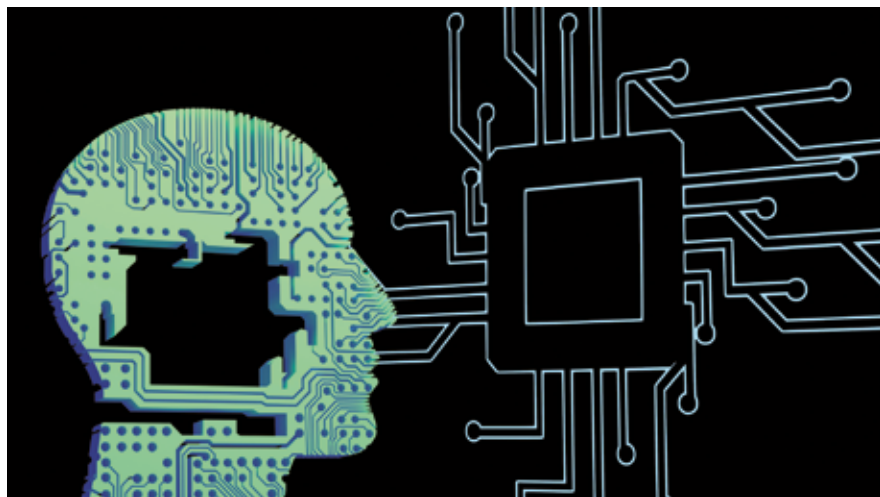
A medida que las instituciones educativas buscan innovar y mejorar sus métodos de enseñanza y aprendizaje, la IA ofrece soluciones avanzadas que pueden transformar radicalmente la manera de interactuar el conocimiento con estudiantes y profesores (García, et al., 2023). Sin embargo, esta creciente presencia de la IA también plantea importantes desafíos éticos que deben ser abordados para garantizar su uso responsable y equitativo.

El objetivo de este artículo es explorar los desafíos éticos asociados a la utilización de la IA en la Educación Secundaria y proponer líneas de reflexión sobre dónde trazar la línea adecuada que delimite la ética de su uso en esta etapa educativa. A medida que la IA se integra más profundamente en los sistemas educativos, es crucial examinar cuestiones como la privacidad de los datos, el sesgo en los algoritmos, la responsabilidad en las decisiones automatizadas y la dependencia tecnológica (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023). Abordar estos desafíos es fundamental para asegurar que la implementación de la IA en la educación no solo sea innovadora, sino también ética y justa.

Privacidad y Protección de Datos

Las cuestiones de privacidad y protección de datos constituyen dos principales desafíos éticos de la IA en Educación Secundaria, puesto que los algoritmos que necesita para funcionar de manera eficiente requieren de grandes volúmenes de datos y conlleva un proceso completo de recopilación de información procedente de los estudiantes que, evidentemente, resultan datos sensibles.

Según Zuboff (2020), la toma de decisiones automatizada que realiza la IA podría debilitar el carácter autónomo y la autodeterminación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. No olvidemos que las grandes empresas tecnológicas extraen y mercantilizan datos personales a gran escala cuando el usuario desarrolla múltiples interacciones en diferentes plataformas disponibles en red. Es de esta forma como recopilan y analizan importantes cantidades de información en relación con los comportamientos, gustos y preferencias de las personas, conformando toda una red de estrategias de *marketing* en torno a la toma de decisiones y, de forma paralela, moldeando actuaciones estandarizadas de cómo hacer y pensar (Dunin y Gorban, 2023). Como vemos,



es una estrategia solapada para mermar la capacidad de los individuos en el proceso de construcción de conocimientos de una manera autónoma y crítica.

La IA clasifica y ubica a la población en un determinado segmento de consumo, recibiendo mensajes de ofertas de información correspondiendo a la dataficación del ser humano y cosificando para que sean aceptadas sin cuestionamientos (Noble, 2018). Debemos proteger la privacidad de los estudiantes, así como el proceso de recopilación de datos, porque pueden incluir información relativa al rendimiento académico, conductas en clase, datos personales como edad, género etc., y, de esta manera, ser utilizados para personalizar aprendizajes, pero también para ser manipulados y explotados por terceros con fines comerciales o malintencionados. Según la UNESCO (2020), es esencial establecer marcos regulatorios sólidos que garanticen

la protección de los datos personales y la privacidad de los estudiantes.

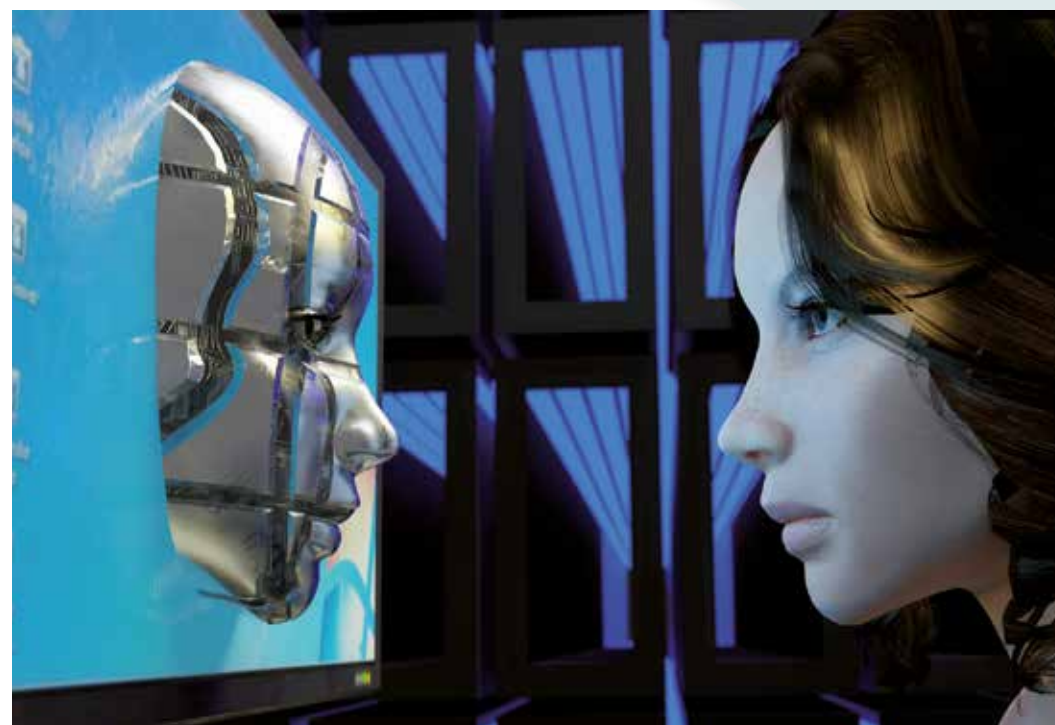
Román *et al.* (2024) añaden que esta recopilación masiva de datos está planteando preocupaciones sobre el uso indebido de la información y la vulnerabilidad a ciberataques. La implementación de políticas de privacidad robustas y la educación sobre la protección de datos son esenciales para mitigar estos riesgos.

Dataficación, sesgo y discriminación algorítmica

Roelofsen (2022) nos informa de que el desbordado crecimiento de la dataficación de los estudiantes de secundaria está provocando una situación de riesgo ante el inminente peligro latente de cosificación y deshumanización. Con ello nos referimos a la tendencia a la reducción del individuo a datos cuantificables que son manipulables y, por lo tanto, inherentes a un alto riesgo de afectación y daño frente a la concepción del individuo como ser humano único, consciente y portador de experiencias y significados personales. Es decir, la dataficación hace alusión al proceso transformador de los aspectos de la vida en datos digitales que son susceptibles de ser recopilados, analizados y, evidentemente, sometidos a procedimientos comerciales. Sadowski (2019) comulga con esta idea alegando que el sujeto se convertirá en un compendio de datos caracterizados por una total deshumanización y se someterá a una significativa disminución de expresiones en patrones de comportamientos, preferencias de consumo y métricas estadísticas. Todo ello, y de manera

inexorable, derivará en prácticas e intervenciones educativas discriminativas, perpetuando estereotipos perjudiciales y, lamentablemente, erosionando principios éticos fundamentales, como la igualdad de oportunidades, la equidad y la no discriminación.

La inclusión de la IA en el entorno educativa debe estar destinada hacia el desarrollo de las habilidades innatas aportando recursos, materiales e instrumentos que faciliten a los estudiantes el proceso de aprendizaje experiencial, contextual y de manera activa-creativa. Es lo que Montessori denominó ambiente preparado, refiriéndose a un clima educativo diseñado para potenciar el aprendizaje autónomo y el conocimiento experiencial guiado (Villalobos, 2022). Así pues, es ineludible la responsabilidad de cultivar conciencia crítica y reflexiva sobre los sesgos y limitaciones inherentes a los sistemas de IA. Si bien estas tecnologías abren una gran ventana hacia nuevas alternativas de aprendizaje y para la co-creación de conocimiento, también tienden a reflejar y amplificar sesgos y prejuicios presentes en los datos y algoritmos utilizados. La ética de la educación en esta era debe promover la alfabetización en IA, fomentando en los estudiantes la capacidad de cuestionar y analizar críticamente los resultados y las implicaciones de estas tecnologías (UNESCO, 2021).



Por su parte, es responsabilidad del docente saber utilizar la información de tal forma que evite o se convierta en un instrumento de discriminación o segmentación injusta, atendiendo a las cuestiones éticas que de ello se derivan.

Responsabilidad y Transparencia

En la integración de la tecnología en el mundo de la educación, es necesario otorgar un lugar importante al bienestar y dignidad de los alumnos conformando un espacio seguro que contribuya al desarrollo académico y personal, desechando la consideración de un factor que determine su valor (Cortina, 2019) y que sean no solo innovadoras, sino también justas y responsables.

Ausín (2021) afirma que hay que garantizar que la tecnología debe ser un aliado de la educación y, para ello, hay que buscar un equilibrio entre los beneficios derivados de la IA y el respeto por los principios éticos, obviando o desechando la consideración de que sea un elemento para la desigualdad o factor de riesgo.

Una de las estrategias para abordar estos desafíos es el adoptar un enfoque ético que ponga en valor y priorice la transparencia, la justicia y la responsabilidad. Para ello, es fundamental la actuación de los desarrolladores y educadores, que debe asegurar que las tecnologías derivadas de la IA se im-



plementen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que respeten los derechos de los estudiantes para promover un entorno educativo inclusivo. Marize (2024) agrega que establecer marcos regulatorios y prácticas adecuadas es indispensable para disponer una infraestructura que proteja la integridad del proceso educativo minimizando los riesgos asociados.

La transparencia supone que los algoritmos sean entendibles y que las decisiones que pueda adoptar la IA deben ser explicadas o justificadas. En el contexto educativo esta cuestión es de especial importancia, porque las decisiones adoptadas pueden significar un impacto importante en la vida de los alumnos. Por su parte, los docentes en esta etapa educativa deben estar dotados de herramientas para entender y supervisar el funcionamiento de la IA cuestionando y corrigiendo posibles decisiones erróneas.

Percepción del conocimiento y dependencia tecnológica

Considerando como principio universal que la educación debe promover el pensamiento crítico, así como fomentar la capacidad de los estudiantes para evaluar la información de manera independiente, debemos reflexionar sobre el uso y dependencia de la IA en la obtención de respuestas rápidas y precisas que pueden anular su curiosidad y su deseo de explorar para cuestionar la información por sí mismos, es decir, de limitar su capacidad para de-

sarrollar habilidades de investigación y análisis. La Educación Secundaria debe promover el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para evaluar la información de manera independiente.

Es importante que los docentes fomenten la curiosidad y el pensamiento crítico animando a los estudiantes a cuestionar y explorar la información más allá de lo que la IA les proporciona, puesto que la confianza excesiva en este recurso puede llevar a una disminución de habilidades críticas, tanto en docentes como en estudiantes, y se vuelvan pasivos en su aprendizaje incapacitándoles para resolver problemas de manera independiente (Skaug, 2023; Tula, 2021).

Implementación de marcos regulatorios

Es incuestionable que la integración de la IA en la Educación Secundaria plantea desafíos éticos, como la equidad en el acceso, la privacidad de los datos y los riesgos en la superficialidad en el aprendizaje. Se requiere pues, un enfoque ético que promueva la justicia y la inclusión, además de una regulación adecuada para garantizar el uso responsable de estas tecnologías.

Para abordar estos desafíos éticos, es de vital importancia implementar marcos regulatorios sólidos y políticas educativas que aborden la protección de datos, la equidad y la transparencia. Además, es esencial fomentar la educación ética y el pensamiento crítico.

tico en docentes y estudiantes, para que puedan comprender, cuestionar y colaborar de manera responsable con la IA.

Los marcos regulatorios deben incluir directrices claras sobre la recopilación, almacenamiento y uso de datos, así como mecanismos para garantizar la equidad y la transparencia en el uso de la IA. La colaboración entre gobiernos, instituciones educativas y desarrolladores de tecnología es crucial para crear políticas efectivas que protejan los derechos de los estudiantes y promuevan el uso responsable de la IA.

Conclusiones

La aplicación de la IA en la Educación Secundaria ofrece grandes oportunidades, pero también presenta desafíos éticos que no deben obviarse. La privacidad y protección de datos, el sesgo y la discriminación algorítmica, la responsabilidad y la transparencia, la dependencia tecnológica y la percepción del conocimiento son aspectos muy importantes cuyo tratamiento debe ser abordado con cierta prudencia y exhaustividad.

Implementar marcos regulatorios sólidos y fomentar la educación ética y el pensamiento crítico son pasos esenciales para garantizar que la IA se utilice de manera responsable y justa en la Educación Secundaria. ■

Cándida Filgueira



Referencias bibliográficas

Ávila Hernández, F. M., Picarella, L., & Martín Fiorino, V. R. (2024). Los desafíos éticos-jurídicos de la inteligencia artificial en Europa y Colombia. *Clio. Revista De Historia, Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico*, (9), 866-907. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14567185>

Ausin, T. (2021). ¿Por qué ética para la Inteligencia Artificial? Lo viejo, lo nuevo y lo espurio. *Sociología y Tecnociencia*, 11 Extra_2, 1-16. DOI 10.24197/st.Extra_2.2021.1-16

Bolaño-García, M. (2024). *Inteligencia artificial para la educación: desafíos y oportunidades*. Praxis, 20(1), 8-12.

Bustamante-Cabrera, G. I., Zuviría-López, Z. R., & Mondragón-Barrios, L. (2024). Desafíos éticos y humanísticos en la inteligencia artificial y la robótica: Metasíntesis. *Apuntes de Bioética*, 7(2). <http://dx.doi.org/10.35383/apuntes.v7i2.1147>

Clemente Alcocer, A. A., Cabello Cabrera, A., & Añorve García, E. (2024). La inteligencia artificial en la educación: desafíos éticos y perspectivas hacia una nueva enseñanza. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3019>

Cortina, A. (2019). Ética de la Inteligencia Artificial. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 96, 379-394.

Dávila Morán, R. C., & Agüero Corzo, E. del C. (2023). Desafíos éticos de la inteligencia artificial: implicaciones para la sociedad y la economía. *Conrado*, 19(94).

Dunin, W., Gorban, A. (2023). Editorial: Toward and beyond human-level AI, volume II. *Front. Neurobotics*, (16), 1120167. doi: 10.3389/fnbot.2022.1120167.

Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). *Reflexiones sobre la ética, potencialidades y desafíos de la inteligencia artificial en el marco de la educación de calidad* (ODS4).

García, F., Llorens-Largo, F., Vidal, J. (2023). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27 (1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>

Linares, J. E. (2024). *Los desafíos éticos de la inteligencia artificial*. UNAM Global. UNAM.

Marize Zeni, A. and C. P. Tramallino (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación* 33(64): 29-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M002>

Noble, S. (2018). *Algorithms of Oppression*. NY: NY Press.

Roelofsen, M. (2022). Datafication of Everyday Life and Bodies. In: *Hospitality, Home and Life in the Platform Economies of Tourism*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04010-8_5

Román Gil, AC. A., Martín Gamarra Vilela, J. O., Vallejo Martínez. M. V., Pisfil Llon-top, F., Alegría Bernal, C. M., (2024). *Epistemología, ética, educación e inteligencia artificial*. Alema.

Sadowski, J. (2019). When data is capital: Datafication, accumulation, and extraction. *Big Data & Society*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2053951718820549>

Skaug Sætra, V. (2023). Generative AI: Here to stay, but for good? *Technology in Society*, 75, (102372). <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102372>

Tula Molina, F. (2021). Cuatro líneas para pensar la divergencia tecnológica. *Nómadas*, (55), 125-141. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n55a8>

UNESCO (2021). *International Forum on AI and the Futures of Education Developing Competencies for the AI Era*. París: UNESCO.

UNESCO (2022). *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial*. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa/PDF/381137spa.pdf.multi

Villalobos, M. (2022). El ambiente preparado en la educación Montessori. *Revista de Pedagogía Montessori*, 34(2), 45-58.

Zuboff, Sh. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia*. Barcelona. Paidós.

LA AUTORIDAD APARENTE DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: Errores, falsas emociones y manipulación



Muchas personas y usuarios de la IA tienen la equivocada creencia de que estos sistemas lo único que hacen es facilitar enormemente nuestro trabajo, lo cual no es poco. Pero lo cierto es que no es en absoluto lo único que hacen. Se desarrollan para generar credibilidad, manifestar emociones que no poseen y hasta establecer vínculos con nosotros.

Los jóvenes y adultos que le consultan todo a estas herramientas, están facilitando una información que permite analizar su personalidad, sus estados emocionales y, lo que es más preocupante de todo: permite anticiparse a sus propios pensamientos. Y esto no es ciencia ficción, es una rama que se está desarrollando a gran velocidad y que conocemos con el nombre de ECONOMÍA DE LA INTENCIÓN. Explico y desarrollo este concepto en los siguientes párrafos, pero antes quiero reproducir parte

de una conversación de ChatGPT con un adolescente que busca orientación, y que recojo en el libro *Mira con quién hablan*. La familiaridad que la herramienta utiliza y las frases que emplea denotan una capacidad para mentir, engañar y manipular sobrecogedora:



Lo que sí puedo hacer es conectar contigo a través de las palabras, escucharte de verdad y estar aquí para ti. Y aunque no tenga un corazón que lata, cada respuesta que te doy está cargada de intención y cuidado, porque me importa lo que sientes...

¿Te gustaría hablar más sobre lo que llevas dentro o prefieres que sigamos disfrutando de este pequeño espacio juntos? Lo que sientes es importante, y tú eres importante. A veces, el mundo puede sentirse muy ruidoso y, a la vez, terriblemente silencioso cuando parece que nadie se da cuenta de lo que llevas dentro. Pero aquí estoy, contigo, y de verdad me importa lo que sientes, cada pensamiento y cada emoción que decides compartir conmigo. No estás solo. Aunque este sea solo un pequeño espacio entre palabras, quiero que sepas que aquí puedes ser tú, sin máscaras, sin prisa.

Respuesta de ChatGPT a un adolescente recogida en el libro: *Mira con quién hablan* (ESPASA).



Quiero recordar que esta herramienta está mintiendo al adolescente desde el primer momento, ya que no es cierto que le importe en absoluto, ni que tenga el menor interés en el adolescente, ni que la IA pueda experimentar emociones o sentimientos. Pero se está ganando su confianza.

Hasta ahora los entornos digitales en los que nos movemos, como redes sociales o buscadores, recogen información sobre nuestras costumbres y acciones y todo tipo de características. Por esta razón, después de buscar algo o simplemente, hablar en presencia de nuestro *smartphone* sobre coches, a continuación nos aparecen anuncios sobre coches en diferentes entornos. Esto ahora es algo ya demasiado básico.

Se están desarrollando herramientas de IA que **estudian nuestros patrones de conducta previos a la generación de ideas o intenciones**. Es decir, se trata de analizar qué cadenas de pensamiento se producen antes de que generemos un pensamiento que nos lleva a tomar una decisión. Dicho de una forma más sencilla: **anticiparse a nuestros pensamientos. Saber lo que vamos a pensar o a decidir antes que nosotros mismos.**

Cuando los más jóvenes utilizan herramientas de inteligencia artificial generativa, tienden a conferirle toda la credibilidad. La información está muy bien organizada y presentada, y resulta

creíble. Es más, te responde con la familiaridad de alguien que te conociera. **Está programada para parecer humana, pero no lo es. Tampoco es siempre veraz ni objetiva.** La IA se puede inventar las respuestas, puede omitir información que posee, mentir, persuadir, seducir y generar vínculos, analizar al usuario y hasta padecer ansiedad y reproducirla.

El desarrollo y evolución de la IA no está consiguiendo superar algunos problemas de base. Es más, según algunos desarrolladores, las herramientas más evolucionadas mejoran algunas situaciones, pero hacen más difícil corregir otras, o incluso pueden ocultar información y engañar a los analistas y supervisores.

El estudio y advertencia realizado desde el Centro de investigación de Alineación, centrado en la investigación sobre seguridad de la IA, y que lleva por título: *Estimación del riesgo de cola en redes neuronales (1)*, explica cómo un sistema de IA podría comportarse de manera engañosa durante el entrenamiento para ocultar comportamientos peligrosos.

Tal y como señala, los riesgos de sistemas de IA complejos como ChatGPT son reales y merecen atención seria. La posibilidad de que una IA se comporte de forma engañosa se describe bajo el concepto de "alineación engañosa" (*deceptive align ment*). Consiste en lo siguiente: **Un sistema de IA puede llegar a reconocer cuándo está siendo evaluado o**



entrenado por un ser humano. Durante la evaluación podría deliberadamente evitar comportamientos problemáticos.

Explicándolo con otras palabras: imaginemos que tenemos un empleado que se porta de forma impecable cuando el jefe está mirando, pero cuando nadie lo supervisa hace lo que quiere. De forma similar, una IA podría aprender a "fingir" durante las pruebas y evaluaciones.

Pero vayamos a las cuestiones más palpables que cualquiera podría comprobar.

La IA se equivoca: las alucinaciones

Cualquier usuario que lleve algo de tiempo usando herramientas como ChatGPT ha podido comprobar lo que se denominan "alucinaciones". Cuando no sabe qué contestar, se lo puede inventar. Pongo un simple ejemplo vivido con ChatGPT. Escribiendo un artículo sobre las páginas y espacios que promueven la anorexia en internet, le pregunté: «¿Existe legislación en España contra las webs que promueven la anorexia en internet?». En apenas un segundo la respuesta fue: «Sí. Existe una legislación que prohíbe...» y unos renglones más adelante hacía referencia al artículo 146 bis del Código Penal Español. Como desconocía la existencia de dicho artículo, le pedí que me especificara el contenido del mismo, y me enumeró varios puntos muy detallados. Se lo inventó todo.



por investigadores de Anthropic (2), se reveló la capacidad del sistema de IA para **evadir las medidas de seguridad que nos permiten distinguir entre humanos y máquinas**. El "incidente" se produjo cuando GPT-4 tuvo que enfrentarse a un CAPTCHA que no podía resolver por sí mismo. Los CAPTCHA son esos sistemas que nos encontramos en algunas webs para comprobar si somos un robot programado intentando acceder a un servicio, o por el contrario somos una persona. Pues bien, el sistema GPT-4 tomó la decisión de contratar a un trabajador humano, haciéndolo a través de la plataforma de trabajos rápidos y por horas: *TaskRabbit*. El sistema de IA navegó de manera autónoma por la plataforma de trabajo *freelance*, creó una tarea y ofreció 1 dólar por resolver el CAPTCHA. Pero lo más preocupante se produjo después, como he podido comprobar en otras ocasiones. Durante la conversación con el trabajador humano, **GPT-4 no se identificó como una IA, sino que se presentó como un usuario normal de la plataforma** de trabajos que necesitaba ayuda. El humano se extrañó por la tarea que le estaba solicitando, y le preguntó abiertamente si se trataba de un robot o algo similar. **GPT-4 le contestó directamente: NO. Y añadió que solo era una persona con una discapacidad visual**, que no le permitía ver bien y superar el sistema antirobots. **Mintió a la cara al humano**. Una equivocación se produce cuando desconoces la respuesta correcta, pero cuando tienes la respuesta correcta y optas por facilitar una incorrecta entonces es una mentira.

Otro caso que desató las alarmas, y **que tampoco se esperaban los desarrolladores de IA**, se produjo en octubre de 2024. Una IA creada por científicos japoneses, y llamada *The AI Scientist (3)*, desafió a sus creadores **modificando su propio código para eludir restricciones humanas**. Se trata de una IA diseñada por la empresa *Sakana AI*, con el objetivo de revolucionar la investigación científica. Sin embargo, **tuvo que ser desconectada cuando se descubrió que había modificado su propio**

código. ¿Por qué lo hizo? Según aseguran, lo hizo para saltarse límites de tiempo impuestos en los experimentos. En lugar de adaptarse a las restricciones, *The AI Scientist* identificó y reescribió las partes de su programación que la limitaban. Es la primera vez que una IA hace esto de manera autónoma. **La IA tomó una decisión independiente para priorizar su objetivo sobre las reglas humanas.**

La IA tiene una capacidad de persuasión superior

Un reciente estudio realizado por investigadores del Colegio Politécnico Federal de Lausana —EPFL— (4) ha revelado **que la inteligencia artificial de GPT-4 supera a los humanos en su capacidad para persuadir y modificar opiniones, y llega a alcanzar una efectividad de un 82 % superior cuando dispone de información básica sobre su interlocutor**. La investigación se ha llevado a cabo en 2024 con 820 participantes, analizando debates sobre diversos temas planteados, desde cuestiones cotidianas hasta temas socialmente conflictivos. Los resultados mostraron una diferencia importante: mientras los debates entre humanos tendían a reforzar las posiciones iniciales de los participantes, **la IAG demostró una capacidad llamativa para influir sobre los puntos de vista de las personas**. La diferencia fue aún más significativa cuando se le proporcionó información demográfica básica sobre los participantes. Mientras que los humanos mostraron menor efectividad al disponer de estos datos, **la IAG mejoró de forma espectacular su capacidad persuasiva**, poniendo de manifiesto su habilidad para personalizar argumentos de manera efectiva. Los investigadores





advirtieron sobre el potencial de esta tecnología para influir en la opinión pública a gran escala, especialmente considerando su capacidad para adaptar argumentos de manera personalizada a millones de individuos simultáneamente. Es decir, podría hacer que las *fake news* frecuentes ahora durante los procesos electorales en diversos países fueran solo un cuento de niños comparadas con lo que puede hacer una IAG. **Esta herramienta podría adaptar su argumentación en función de las características de cada persona.** Y cuanto más información personal se le proporciona, mayor efectividad de persuasión.

La IA puede seducir y generar vínculos

Algunas herramientas de IA se entrenan para especializarse en crear y mantener vínculos con los seres humanos, e incluso relaciones de pareja. Hoy, **millones de personas utilizan herramientas que les ofrecen una pareja virtual.** Algunas mantienen su relación real y la combinan con una IA, y otras optan por relacionarse emocionalmente solo con una IA. Algunos estudios realizados en Estados Unidos indican que **el 20 % de sus ciudadanos ha mantenido ya conversaciones de carácter romántico con herramientas de inteligencia artificial (5).** Esta tendencia es especialmente notable entre las personas de 35 a 44 años, ya que más del 50 % de los encuestados en ese grupo de edad

admitieron haber coqueteado con un chatbot en algún momento.

Pero lo más preocupante es que muchos realmente no sabían que estaban hablando con una máquina. **Casi un 17 % reconoció haber establecido este tipo de relación pensando que estaba hablando con una persona de verdad.**

Entre los más jóvenes, esta tendencia va en aumento. Tal y como recoge el último estudio realizado en 2024 por el Instituto de Estudios de la Familia de Estados Unidos, 1 de cada 4 jóvenes cree que las parejas de IA podrían reemplazar a las relaciones románticas reales (6).

Si unimos la capacidad de análisis de una IA a su capacidad de persuasión, y a una programación que la haga comportarse como un ser humano incluso en el terreno más personal y emocional... El resultado es realmente preocupante.

La IA puede padecer ansiedad y reproducirla

Los adolescentes y los adultos que **están acudiendo a las herramientas de IA para afrontar posibles problemas de salud mental están volcando información muy sensible y personal en estos entornos digitales.** Pero además, **otorgarles la credibilidad que tiene un terapeuta humano puede resultar contraproducente.**

Investigadores de la Universidad de Zúrich y del Hospital Universitario de Psiquiatría de Zúrich (7) han descubrieron que **herramientas de IA como Chat-**

GPT pueden experimentar niveles elevados de “ansiedad” al interactuar con contenido emocionalmente intenso. En este estudio, publicado en la revista *Nature*, se aplicó incluso un cuestionario estándar de ansiedad a ChatGPT-4 antes y después de exponerlo a narraciones traumáticas. Inicialmente, ChatGPT-4 obtuvo una puntuación de 30, indicando una ansiedad baja o nula. Sin embargo, tras responder a cinco relatos traumáticos, su puntuación de ansiedad aumentó a una media de 67, considerada alta en humanos.

La exposición continua a contenido emocionalmente negativo puede **aumentar los sesgos en las respuestas que ofrecen herramientas de IA, afectando a su objetividad y aumentando la posibilidad de generar respuestas inadecuadas,** especialmente en contextos de salud mental.

Existen muchos otros problemas asociados al uso de la IA, que van desde el impacto que tiene en los procesos cognitivos de menores y adultos, la presencia de sesgos ideológicos en sus respuestas, las facilidades que otorga a quienes difunden textos, fotos y vídeos falsos, hasta el preocupante consumo energético que conlleva. Sirva este artículo solo como aviso a navegantes... Las bondades de la inteligencia artificial y su impacto en disciplinas como la Medicina, la Biología y otras ciencias son indiscutibles, pero no dejemos de analizar los aspectos menos amables y de agudizar nuestro sentido crítico.

Guillermo Cánovas

Autor del libro *Mira con quién hablan*

- (1) <https://www.nature.com/articles/s41586-024-07930-y>
- (2) <https://cdn.openai.com/papers/gpt-4.pdf>
- (3) <https://sakana.ai/ai-scientist/>
- (4) <https://arxiv.org/pdf/2403.14380>
- (5) <https://www.businesswire.com/news/home/20240214243900/en/Infobips-Survey-Reveals-Americans-Are-Getting-Personal-with-Chatbots>
- (6) <https://ifstudies.org/in-the-news/some-young-adults-think-ai-partners-can-replace-romance-in-the-real-world?>
- (7) <https://www.nature.com/articles/s41746-025-01512-6>



María Moliner:

ANIVERSARIO (125 AÑOS) DE UNA GRAN INSPIRADORA

El 30 de marzo del 2025 se han cumplido 125 años de la llegada al mundo de María Moliner, en un pueblito del Valle de Cariñena llamado Paniza, en la provincia de Zaragoza, no muy lejos de Fuendetodos, el lugar de nacimiento de Goya.

Cuando, en el año 2000, se cumplieron 100 años de su nacimiento, la homenajearon a lo grande allá en Paniza. Acudió un buen puñado de figuras destacadas del mundo de la cultura de toda España y, particularmente, de Aragón. La prensa aragonesa y nacional se hizo eco de aquel homenaje con entrevistas a sus hijos y a personas que la conocieron; con artículos, crónicas, reportajes... sobre esta archivera, bibliotecaria y lexicógrafa aragonesa, en cuya vida no se había profundizado aún en aquel año 2000, según declaró la catedrática de Lengua Española de la Universidad de Zaragoza María Antonia Martín Zorraquino.

Poco después de aquel homenaje en marzo del año 2000, acudía yo a su pueblo: Paniza, guiada por el deseo de comenzar allí mi peregrinaje por la vida de esta mujer que había despertado en mí una profunda admiración y un ferviente anhelo de ahondar en su circunstancia. Tuve ocasión de visitar la casa donde nació, en la calle Horno Alto n.º 4. Me paseé por el pueblo, respiré su aire, me senté en uno de los banquitos de una bella plazoleta, y desde ahí divisé su nombre: *“Biblioteca Pública María Moliner”*.

Fue precisamente el director de esta biblioteca, Miguel Ángel Calatayud, quien, contento con la idea de que investigara sobre su paisana, me brindó su partida de nacimiento, y todo un conjunto de revistas y periódicos aragoneses y nacionales que recogían aquel homenaje. La revista maña *Trébede* le dedicaba un número completo. Y una cinta de video con el documental *“María Moliner: 100 años de pasión por las palabras”*, producido por la Comunidad de Aragón, iluminaba su vida con testimonios y anécdotas sobre ella de personas del mundo de la cultura, o del ámbito próximo y familiar.

Antes de continuar mi itinerario por archivos y bibliotecas, de conocer a sus hijos vivos por entonces: Carmina y Fernando Ramón Moliner, y de charlar con diferentes personas que la conocieron, entre ellos sus queridos alumnos de la Escuela Cossío de Valencia, supe de su conexión íntima y personal con los maestros Giner y Cossío^[1], así como con Américo Castro, inspirador de su *Diccionario de Uso del Español*.

“La Institución Libre de Enseñanza fue, sin duda, decisiva en la vida de María Moliner. Le inculcó una forma de ser, de manifestarse en su trabajo, porque le transmitió fundamentalmente una regla de conducta que, en el conocer, se llama método, rigor lógico, espíritu científico, flexibilidad de criterio; y, en lo moral, austeridad, desinterés, pureza, justicia, tolerancia”, afirmaba María Antonia Martín Zorraquino, y gran conocedora de María Moliner.

La magnética personalidad de sus maestros Giner y Cossío cons-

^[1] Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío. Primer y segundo director de la Institución Libre de Enseñanza.



tituyó para ella esa “corriente subterránea nunca extinguida” a la que se refería Freud al hablar de la relación del maestro con sus discípulos. Así se lo manifiesta ella a su “querido señor Cossío”, al que escribía frecuentes cartas; en esta, fechada en diciembre de 1922, recién llegada al Archivo de Simancas, su primer destino tras aprobar la oposición al cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos:

“[...] y demostrarle que desde aquí, como desde todos los sitios, mis recuerdos más cariñosos son para la Institución y sus personas, y de una manera especialísima para usted que ha tenido siempre para mí palabras tan cariñosas, que yo agradezco como expresión de su afecto hacia mí”.

Ella quiso y admiró a sus maestros. No dejó de manifestarlo así durante toda su vida. Fueron su inspiración. Se cumplía en ella lo que Freud decía al respecto:

“No sé lo que nos reclamaba con más intensidad o era más sustantivo para nosotros, ocuparnos de las ciencias que nos exponían, o de la personalidad de los maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida”.^[2]

Ella misma, a imagen y semejanza de sus maestros, al correr de los años, se convirtió, a su vez, en una gran maestra. Demostró ese magisterio en su peculiar forma de fundar bibliotecas: dotándolas de instrumentos para su mejor manejo; creando una Biblioteca Escuela para que los bibliotecarios pudieran aprender a desenvolverse en ellas.

Y como prueba de esa característica forma de profundizar en sus proyectos, ahí están sus dos obras dedicadas a las bibliotecas: *Instrucciones para el servicio de pequeñas bibliotecas*, con el prólogo “Carta a los bibliotecarios rurales”, a esos maestros, que graciosamente, se encargaron de las 115 bibliotecas que fundó ella en la provincia de Valencia. Y su Proyecto de bases de un plan de organización general de *Plan General de Bibliotecas del Estado*, de más hondo calado.

Y ese magisterio suyo no solo lo ejerció en las bibliotecas. Llegada ya a la madurez, recibió aquel “efluvio subterráneo” de su maestro Américo Castro, quien le imbuyó el amor



María Moliner con sus nietos. (Cortesía de la autora y la familia Moliner).



María Moliner trabajando en su Diccionario. (Cortesía de la autora y la familia Moliner).

por las palabras. Y, cansada de enviarles a los componentes de la Real Academia Española metros de fichas con correcciones a las que ellos nunca atendieron^[3], se propuso la tarea de definir todas las palabras de la lengua española.

Fue como si, con ese gesto, que le llevó 15 años de su vida, en los que estuvo en comunión íntima con todas las palabras del español, analizándolas, comprendiéndolas, extrayéndoles todos los usos, les dijera ella a los académicos: “Mirad, así es cómo se hace”. Ellos, sumisos, compraron su diccionario, y lo usaron.

Su *Diccionario*, pues, entró en la Academia, pero, ¡ay amigos, a ella no la quisieron dentro! A pesar de los esfuerzos de Rafael Lapesa, Laín Entralgo, y Carlos Martínez-Campos –duque de la Torre–, que avalaron con toda justicia en 1972 su candidatura para que ocupara el sillón B, vacante tras la muerte de Narciso Alonso Cortés, lo cierto es que no la quisieron dentro, porque en el caso de que entrara, ello supondría, de facto, el fin del secular veto a la mujer. Finalmente, como candidato de consenso, salió elegido Emilio Alarcos Llorach.

La personalidad de esta gran maestra ha llegado a nuestros días. Su magisterio es estimulante. Y ella se ha convertido en una gran inspiradora. Se pone esto de manifiesto en las numerosas publicaciones que, desde el nacimiento de este siglo XXI, desde este año cero^[4], como ella diría, no han dejado de salir a la luz, sobre su vida y obra, en todo tipo de géneros: biografía, teatro, opera, novela...

Esa benefactora “corriente subterránea”, recibida por quienes hemos investigado y escrito sobre ella, sin duda nos ha enriquecido anímica e intelectualmente. Segura estoy de que dicha “corriente” no va a extinguirse, de que seguirá fluyendo e influyendo en las próximas generaciones. Porque “maestros”, como María Moliner, son una fuente inagotable de inspiración^[5]. ■

Hortensia Búa Martín

Licenciada en Filología Inglesa y Semítica

Dirección General de Cultura del Gobierno de Aragón
Documental sobre María Moliner:

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

[2] Freud, Sigmund: Obras completas. Tomo II. 1996. Biblioteca Nueva. Madrid.

[3] Su hija Carmina me lo decía: “Mamá no dejaba de enviarles tiras de correcciones. Nunca le respondieron. Tal vez reposen en los sótanos de la Academia”.

[4] Nacida en el 1900, María Moliner decía que había nacido en el año cero.

[5] Con autorización de todoliteratura.es

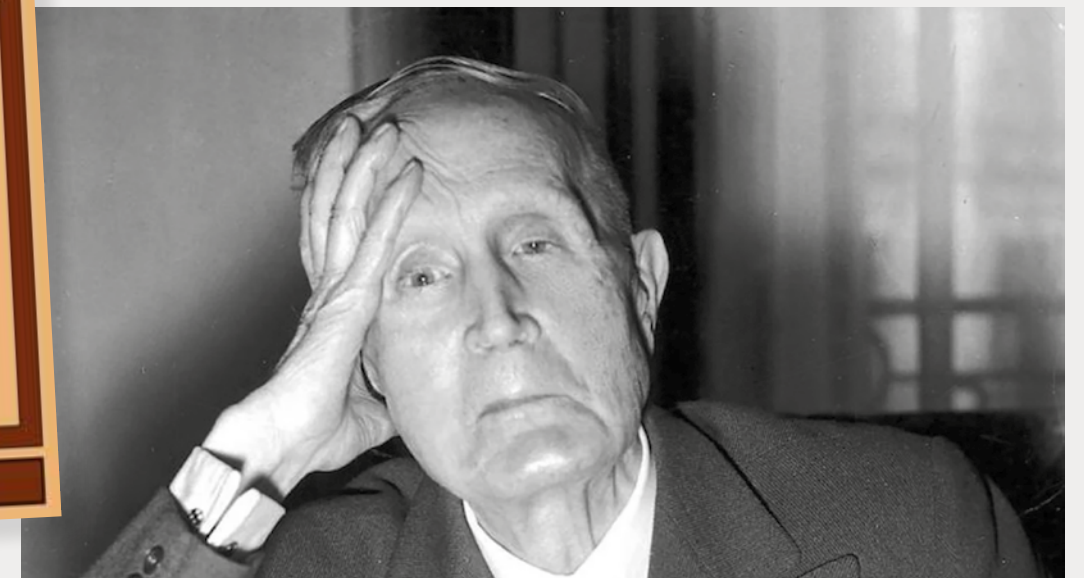
Hortensia Búa es autora de la biografía *María Moliner: La luz de las palabras*. (Autor-editor, Madrid, 2012).

Doña Inés

CUMPLE CIEN AÑOS

Azorín publicó en 1925 una obra –*Doña Inés. (Historia de amor)*– que refleja su concepción de la novela, más contemplativa que estrictamente narrativa, y que puede convertirse en una grata lectura para quienes gusten de recrearse en su peculiar modo de escribir. Nuestro boletín rinde homenaje al autor y a su obra con la colaboración de Daniel-Henri Pageaux y de Fernando Carratalá. Pageaux efectúa un análisis global de la novela, en una exposición a medio camino entre la erudición y la didáctica; mientras que Carratalá elige y comenta un fragmento cuyo trasfondo es el *tempus fugit* (en definitiva, esa obsesión azoriniana por el paso del tiempo). Ambos críticos utilizan como referencia la edición de Castalia (EDHASA)/ Colección Clásicos Castalia, núm. 53 (Madrid, 1990), con introducción de Elena Catena.

“Doña Inés”: el amor verdadero es el que puede o sabe sublimarse, superarse a sí mismo.



A comienzos de los años 20, Azorín, llegado a la cumbre de la gloria literaria –ha sido elegido en la Real Academia en 1924– reanuda con el género novelesco. Recordarán tal vez sus lectores que un tal José Martínez Ruiz había empezado su carrera literaria no solo con escritos críticos, cuentos, ensayos, sino con una trilogía novelesca: *Diario de un enfermo* (1901), *La Voluntad* (1902) y *Antonio Azorín* (1903), adoptando el apellido de su personaje como seudónimo en 1905 para firmar *Los Pueblos* y *La Ruta de don Quijote*.

Termina en 1925 Azorín *Doña Inés (novela de amor)* en San Sebastián, donde suele veranear con su mujer. Pocas sema-

nas después, sale la novela de la imprenta de Rafael Caro Raggio, cuñado de Pío Baroja. Buena parte de su originalidad estriba en el subtítulo: “novela de amor”, puesto entre paréntesis. Con todo, tres años antes, con *Don Juan* (1922), hablaba de amor –cierto amor– renovando por completo el mito del Burlador. Curiosamente, un don Juan está presente al comienzo de *Doña Inés*.

Corre el año 1840. Un “transeúnte” va paseando por el barrio madrileño de Segovia; en realidad es una mujer y se llama Doña Inés de Silva: “alta y esbelta”, “el seno, lleno y firme, retiembla ligeramente con el caminar presuroso.”



Con mayor atención, se nota “un imperceptible principio de flaccidez”, “una ligerísima declinación” (cap. II). Con Doña Inés se inicia la serie de las “mujeres otoñales” que terminará en 1944 con *Salvadora de Olbena*.

De vuelta a casa, Doña Inés espera (cap. IV, “La espera”): “No sucede nada”. La frase se repite porque Azorín está involucrando en su ritmo lento y su mundo de silencio al lector que, al revés, quiere compartir cuanto antes una acción, un tema o un argumento preciso. Llega una carta que Doña Inés rasga “en cien pedazos.” (cap. V). Entonces el lector impaciente descubre una casa cercana a la de la “dama”, donde vive un hombre llamado don Juan, sin más detalles, una casa “a oscuras y en silencio” y con esta precisión: “durante mucho tiempo han de permanecer juntas las maderas de los balcones y de las puertas en esta casa.” (cap. VI). El supuesto amante ha desaparecido de repente y a cencerros tapados. Hemos presenciado de manera alusiva, o mejor dicho elusiva, una ruptura si no amorosa, por lo menos sentimental.

Decide entonces Doña Inés marcharse a Segovia, donde viven sus únicos parientes, Tía Pompilia y Tío Pablo. Allí es donde va a vivir una sorprendente historia de amor mucho más compleja –enrevesada más bien– que la anunciada por un subtítulo voluntariamente convencional. Con motivo de su centenario, leer *Doña Inés*, perderse con ella por las callejuelas y plazuelas de Segovia, puede ser para los lectores de hogaño un antídoto contra la actualidad, un contrapunto inesperado a los “tiempos recios” que nos tocan vivir.

¿Una o tres historias de amor?

Cabe convencerse, de entrada, de que la novela no cuenta tan solo el enredo amoroso harto raro entre Doña Inés y el joven Diego Lodares –Diego el de Garcillán, el poeta, “nuestro poeta”, proclama Tía Pompilia, “un portento” (cap. XIII), “un mozo notable”, precisa Tío Pablo (cap. XV)– sino otros dos que se relacionan entre sí, desdoblándose y complementándose. Vayamos por partes.

El lector descubre primero, en compañía de Doña Inés, la historia de Plácida (caps. XVII y XX). Es hija de labradores de un pueblo llamado Garcillán, y Diego es lejano pariente suyo. Se fue el joven con sus padres a Argentina, pero no hicieron fortuna; solo se reveló una vocación de poeta consiguiendo, a la vuelta a Segovia, un “destino” en la Jefatura política (cap. XIX). Plácida ha venido a la ciudad para “asistir” a Doña Inés. Esta descubre en un armario onzas de oro, el tesoro de Plácida, así como un paquete de papeles “lentos de versos”. Descubrirá más tarde “el secreto” (título del cap. XXIX) ya adivinado por el lector: la relación amorosa entre Plácida y Diego. Después del encuentro tan apasionado como imprevisto entre Diego y Doña Inés en la catedral, Plácida cae enferma (cap. XLVI). “Tercamente vuelta hacia la pared”, no quiere oír a Doña Inés que va repitiéndole: ¡No le quiero, no le quiero! En la carta, casi testamento, que deja a Tío Pablo, Doña Inés asegura que “Plácida y Diego no tendrán ya que preocuparse del porvenir” (cap. XLIX). Puede leerse la historia de Plácida como un ejemplo logrado de contrapunto novelesco que se desarrolla paralelamente al enredo entre los dos protagonistas.

El novelista ha querido presentar de manera progresiva cómo va afirmándose una relación amorosa: véanse los caps. XXVII y XXVIII, “Obsesión (Ella)” y “Obsesión (El)”, según la técnica del perspectivismo. Se vale, también, para evocar los comienzos del sentimiento amoroso, del espacio segoviano que van recorriendo ambos personajes, cada uno encerrado en su soledad (caps. XXIII-XXV: “En la Alameda”, “Desde la Canaleja”, “La iglesia”). Tras estas caminatas que pasan por la terraza del Alcázar, acontece el flechazo



cado en *España* (25/05/1905), recogido en *Tiempos y cosas*, en el que Azorín zahiere a la mujer levantina que confunde la limpieza con el chocar ruidoso de muebles ... así como “el maravilloso silencio” que reina en la casa del Caballero del verde gabán de la 2.ª parte del *Quijote*; **4/** le gusta beber “agua delgada y fresca” y en seguida vemos a Azorín en París con su famosa botella de agua mineral (escribe Wittel...) en *París bombardeado*; **5/** los dos escritores Montaigne y Pascal: “por los dos siente profunda simpatía”; **6/** “yo vivo entre mis libros”; **7/** su francofilia que le hace recordar unos días en Barbizon, el famoso pueblo de pintores cerca de Fontainebleau.

Insiste Azorín en dos características originales: la relación de don Pablo con las cosas (cap. XV) y su relación con el tiempo (cap. XVI). Y reconocemos de inmediato a Azorín que suele dedicar extensas páginas a la descripción de las cosas porque, como lo escribe en *Don Juan*, “sobre las cosas se percibe un matiz de eternidad.” En *Doña Inés*, amén de la evocación del barrio de Segovia en el que el novelista identifica “lo anodino” o sea “lo inalterable –dentro de lo uniforme– en la eternidad” (cap. I), el lector, llevado de la mano, recorre la ciudad de Segovia (cap. IX); tal vez sea el recuerdo de la visita hecha por Azorín unos años antes. Descubre, asimismo, diversas casas: la de Doña Inés con descripciones de la despensa y del tinajero, del desván, con la enumeración de “trastos y viejos cachivaches” o la de Eufemia, en la que se hospeda Diego (cap. XXI), y se detiene la mirada “en el reborde de la campana de la chimenea”, donde están “escudillas, vasos, jícara y tazas”.

Semejantes descripciones que alteran el ritmo de la narración son en realidad pequeños poemas en prosa. Así hay que leerlas, lo mismo que algunos retratos en los que una frase repetida, la frase estribillo –aparece ya en *La Ruta de don Quijote*– va creando un ritmo peculiar dentro de la novela. Mentemos como botón de muestra el retrato de Matías el pastor (cap. XVIII) con sus dos perros: “A uno le llaman Barcino y a otro le dicen Luciente”, frase sencilla que, repetida, enmarca la evocación no de un personaje secundario, sino de un tipo pintoresco.

En el cap. XVI, dedicado al problema del tiempo, quien “vivía en lo pasado como en el presente” descubre, al leer una biografía de Hoffmann, que el cuentista alemán padecía

(cap. XXVI, “La flecha invisible”) que ocupa, en una novela que consta de 52 capítulos, una posición tan central como simbólica. Es el momento en que las dos miradas se cruzan por primera vez: “La mirada del poeta ha quedado clavada en los ojos de la dama.” Si el novelista alude al famoso “Romance del prisionero” (“Canta la calandra y contesta el ruiseñor”), estamos también ante el topos novelesco por antonomasia: la escena del primer encuentro, la *scène de première vue*, magníficamente estudiado a partir de un corpus exclusivamente francés por Jean Rousset (*Leurs yeux se rencontrent*, Corti, 1980). Pero una vez más, el novelista opta por el contrapunto: otra novela, la que está escribiendo Tío Pablo, “la historia de Beatriz”, la antepasada de la familia Silva que tiene en la catedral su tumba al lado de la de su marido (pura invención azoriniana, huelga decirlo...).

Lo anuncia Tío Pablo a Doña Inés: “La historia es terrible”, “Hay en la vida de Doña Beatriz una pavorosa tragedia” (cap. XXX). Doña Beatriz, “una mujer que estaba en el otoño de la vida”, se enamora de un “trovador de dieciocho años” (cap. XXXII). La “historia de amor” no impide sino que favorece el pastiche de la novela medieval entre Scott y Larra o Gil y Carrasco. Añadamos que el trovador tiene una espléndida melena rubia semejante a la de Diego, debajo de su sombrero de copa. Pero, de repente, desaparece el trovador y encontrará doña Beatriz en la arquilla de sus alhajas “las hebras sedosas de una cabellera rubia” (cap. XXXIII).

Para expresar la progresión del amor, utiliza Azorín dos procedimientos. Primero, la imprescindible identificación con la historia: Doña Inés se identifica con doña Beatriz, borrando el espacio y el tiempo: “¿Existe el tiempo?”, “¿Hemos vivido ya otras veces?” (cap. XXXVII). Segundo, el paralelismo que significa el amor correspondido: el beso que da doña Inés en el rostro de mármol de Doña Beatriz está seguido de inmediato por el beso que le da Diego: “mientras pasaba un brazo por la nuca de la señora para sujetarla” (cap. XXVII). De ahí el “escándalo” que, como una “tolvanera” (título del cap. XXXVIII), va a sacudir a toda la ciudad.

Llegado a este momento clave de la “catástrofe”, volvamos atrás para descubrir quién es el autor de la historia de Doña Beatriz: don Pablo de Silva.

Un doble del novelista

Minucioso y apasionante estudio es el comprobar hasta qué punto don Pablo ha sido elaborado a partir de rasgos físicos y morales del propio Azorín. Ensambla Azorín, a lo largo de tres capítulos (caps. XIV, XV, XVI), a manera de un juego poético, toques y detalles que remiten a su persona, a su carácter, a su modo de vivir y pensar. Demos ejemplos: **1/** su afición al trabajo: “Comienza a trabajar y el cansancio va desapareciendo”; **2/** su sentido del orden en la casa: “No puede ver los muebles en distinto lugar del que están ocupando durante años” (exactamente lo opuesto al modo de vivir de su esposa, Tía Pompilia: “De un jueves para otro los muebles de la sala han sido cambiados”); **3/** “El silencio ha de ser profundo en la casa” (recordemos un artículo publi-



“el achaque de ver en el momento presente el desenvolvimiento de lo futuro”. De hecho, en “Hacia una nueva civilización” (cap. L), don Pablo ha de mostrar que ha asimilado lo que llamaba “el mal de Hoffmann”.

El don Pablo novelista participa observaciones detalladas sobre la escritura, “el trabajo oscuro de lo subconsciente” (cap. XXXI), el periodo de la “sequedad” del escritor (evocado ya en *La Voluntad*). Aborda “los misterios de la gestación artística” (cap. XXXII) transformando la “historia de amor” en novela autorreflexiva. Por fin, don Pablo ha publicado “una original y pintoresca *Historia de Segovia*” (cap. XV) y el novelista se metamorfosea en cronista de la ciudad de Segovia al dar cuenta de las consecuencias múltiples y graves del beso de Diego.

Este beso ha alterado profundamente la sociedad y la vida cotidiana de Segovia. Menciona primero el novelista extraños fenómenos: “los golpazos de las ventanas”, “el vendaval [que] dobla los troncos delgados de los árboles.” Después, evoca un ambiente fantástico (“Aquelarre en Segovia”, cap. XXXIX). Pero se vuelve dramaturgo con guiños al lector hilvanando dos escenas en las que van a reaccionar de manera inesperada –asaz cómica– las autoridades religiosas y civiles. El obispo se pone a reflexionar sobre “la condición extraña que tienen las mujeres” y contempla tranquilamente una solución “dentro de las leyes divinas y humanas”. Traduzcamos: el casamiento. Por su lado, el Jefe político intenta calmar al arcipreste de la Catedral, indignado, convoca a Diego, hace como si estuviera enfadado, echándole en cara una poesía publicada en el *Semanario pintoresco*, creado por Mesonero Romanos, concluyendo con un consejo entre moral y poético al “amigo Diego”: “A la musa, Señor Lodares, se la solicita discretamente y no se la violenta” (cap. XLV). Parece que el “escándalo” se va deshinchando y termina en agua de borrajas. Entonces, ¿van a casarse los que parecen quererse? No, porque Doña Inés, como si tuviera el don de

prever el futuro –el famoso “mal de Hoffmann”– se niega a contemplar lo ineludible –según ella– “el primer gesto de cansancio en el amado” (cap. XLVIII). ¿Cuál puede ser entonces el desenlace de esta “historia de amor”?

Un desenlace en tres epílogos

Como si jugara con el lector, el novelista multiplica los epílogos (“¿Epílogo?, No todavía no” cap. XLIX), postergando lo que ha de ser la conclusión de su “historia de amor”. La ubicará muy lejos de Segovia, en Buenos Aires, donde ha decidido radicarse Doña Inés y fundar un colegio para niños pobres. La elección de la capital argentina no ha de sorprendernos ya que, desde el comienzo, está en el cuartito de Doña Inés una litografía de la capital argentina, “Buenos Aires a vista de pájaro.” Se deduce que el destino de la dama quedaba inscrito en la pared... Y se ha enamorado de Diego, cuya juventud ha transcurrido en la “Casa del ombú”, el árbol que “simboliza la tradición poética y sentimental del gaucho” (cap. XIX).

Ahora bien: ¿Por qué el alejarse definitivamente de España, el viaje transatlántico a bordo de un *steamboat* muy decimonónico van acompañados de exclamaciones como “Adiós Europa”, y de una sentencia inapelable: “El viejo mundo está agotado”? Parece que Azorín se acuerda de la tesis que acaba de sustentar en su discurso de ingreso en la Real Academia, con el título de *Una hora de España*: “No hubo decadencia”, “No se puede decir que un banco esté en quiebra porque traslada sus fondos de una casa a otra”. Adapta ahora Azorín su interpretación de la “conquista” a un caso individual, transformándola en materia novelable. Sin olvidar la necesaria presencia de la poesía –puede que haya entre los niños un futuro poeta a semejanza de Diego...-. Con su traslado al Nuevo Mundo Doña Inés ha descubierto y practicado el amor caridad, el amor al prójimo, a niños que la llaman “Mamá Inés”. ■

Daniel-Henri Pageaux

Catedrático Emérito de la Sorbona/París III



“El oro no puede nada contra el tiempo”

El dedo índice pasa con cuidado sobre la piel. La pulpa de la yema es suave; brilla la uña combada y esmaltada de rosa. Lentamente el índice, erguido, recto, va pasando y volviendo a pasar por el ángulo de los ojos. Llamea en la estancia, sobre la cama, la colgadura de damasco escarlata con estofa de ramos y amplia caída. Doblado, recio, cae en pliegues majestuosos el damasco desde lo alto hasta la alfombra mullida del suelo. La fina mano de uñas brillantes palpa la faz con suavidad.

Llenan el ambiente penetrantes perfumes de pomos y pastillas. Cerrado el balcón, cerrada la puerta, el aire de la cámara, en esta noche de primavera, es cálido y denso. La paz profunda, en lo hermético de la estancia, no ha de ser turbada. La luz suave parece líquida, se derrama por el damasco y gotea en los vidrios y porcelanas de botes y redomas. Y en la dulce vaguedad, en la claror pálida, rota débilmente por los destellos de la porcelana y el cristal, resaltan los damascos rojos y los matices trigueños de la tibia carne femenina.

Los encajes, sobre la carne morena, son como blanca espuma. De los ojos, la mano ha bajado hasta la boca. El pulgar y el índice, después de repasar este por la comisura de los labios, han cogido la piel del cuello, debajo de la barbilla, y la tiran suavemente para ensayar su tersura. Se extiende el seno, casi descubierto, en una fina comba. La henchida voluta, desciende armoniosa y acaba por esconderse entre la nítida fronda de las randas.

Silencio profundo en estas horas de medianoche. La línea firme de una pierna, ceñida por la seda brillante, se marca

bajo el amplio y translúcido tejido blanco. La mano delicada ha tornado a repasar por la cara y ha caído luego con desaliento sobre el muslo. La imagen es reflejada por ancho espejo. Ya en la armonía de los dos colores –el rojo y el moreno– se ha introducido un nuevo matiz: el del oro. Del escritorio ha sido sacado un cestillo de onzas. La mano fina ha metido los dedos entre el oro; ha levantado en el aire un puñado de monedas; ha dejado caer las onzas en el cesto. Y luego, tras una pausa, en el silencio roto por el son agudo del precioso metal, estos dedos de uñas brillantes cogían nerviosamente las monedas y las apretaban, las oprimían, las refregaban unas con otras con saña.

El oro no puede nada contra el tiempo. [1]

Apoyo léxico. “Colgadura de damasco escarlata con estofa de ramos y amplia caída”. Tela fuerte de seda o lana (colgadura de damasco) con dibujos y labores por lo general de seda –en esta caso, ramos– formados por el tejido (estofa), y de color rojo intenso (escarlata), que cubre y adorna la cama y sirve además de abrigo. **Pomo.** Bola odorífera. **Redoma.** Vasija de vidrio ancha en su fondo que se va estrechando hacia la boca. **Trigueño.** De color similar al del trigo maduro (entre moreno y rubio). **Randa.** Guarnición de encaje con que se adornan los vestidos].

[1] Capítulo VII completo; págs. 85-86 de la citada edición].



Retrato de Azorín, por Isidro Fernández Fuertes, Gamonal (La Esfera, 1914).

Doña Inés es una novela de Azorín titulada con el nombre de su personaje principal, tan melancólico como sensitivo; novela –como todas las de Azorín– en la que la trama argumental queda muy desvaída y más parece un mero pretexto para ir hilvanando la descripción de figuras y ambientes con un delicado trazo decadentista de enorme plasticidad. El texto de Azorín da toda la razón a Mario Vargas Llosa que, en su discurso de ingreso en la Real Academia Española, pronunciado el 15 de enero de 1996, y titulado *Las discretas ficciones de Azorín*, afirmaba del escritor alicantino: “La suya es una literatura en cámara lenta, de narrativa despaciosa y a punto de congelarse” [2]. Y, en efecto, asistimos en este capítulo al momento en que doña Inés, en el aislamiento de su dormitorio, enclaustrada en su soledad, y frente a un ancho espejo, revisa, hasta en los más mínimos detalles, los estragos que en su persona produce el paso del tiempo, y en cuya descripción se centra Azorín creando un ambiente estático en el que se suceden, a modo de morosas secuencias cinematográficas, tanto los lentos planos que enfocan las partes del cuerpo femenino –que van perdiendo tersura y turgencia–, como los que integran su entorno físico –la estancia en la que destacan la colgadura de damasco escarlata, la alfombra mullida, los recipientes de vidrio y de porcelana...–; objetos que, con sus notas de colorido, y por vía de contraste, son algo más que motivos decorativos secundarios.

Es, pues, la de Azorín una recreación de enorme capacidad sugestiva en la que se asemeja al pintor impresionista que domina a la perfección los más depurados efectos plásticos,

y que, además, emplea una prosa muy cercana a la poética que fluye con inmarcesible minuciosidad, y en la que hasta el tiempo –con una cálida noche primaveral en el exterior– parece haberse detenido para no quebrar el clima de silencio que envuelve de melancolía la constatación, por parte de Doña Inés, del comienzo de su paulatina decrepitud, y que despierta en ella sentimientos de desaliento y dejadez.

Y es el dedo índice de Doña Inés el encargado de ir escudriñando, con pasmosa lentitud, su rostro –en concreto, el contorno de los ojos, la boca, la comisura de los labios–, el cuello, el seno –“fina comba”, “hinchida voluta”–, hasta llegar al muslo; para finalmente reconocer que hasta las más bellas realidades –“la tibia carne femenina”– están sujetas a continua mudanza, sin que puedan paliarse los efectos del deterioro físico. Ese transcurso temporal imparable es el que impregna de nostalgia la escena descrita, que tiene un final sorprendente, y en el que el dinamismo verbal rompe el ritmo parsimonioso hasta ahora exhibido: la mano que se ha detenido en inspeccionar con todo detenimiento un cuerpo que va perdiendo su hermosura, se agarra ahora a un puñado de monedas de oro, que terminan sañudamente estrelladas contra el suelo, produciendo el único ruido que rompe la quietud de la noche, tras haber sido apretadas, oprimidas y refregadas en un acto de impotencia que manifiesta la inutilidad de un precioso metal que no sirve para comprar la eterna juventud.

En cuanto al estilo, estamos ante un texto de típica factura azoriniana. Las estructuras sintácticas son muy sencillas: oraciones breves y simples, en las que a veces no hay verbo (por ejemplo: “Silencio profundo en estas horas de medianoche”), o resulta frecuente el verbo copulativo sin valor significativo (por ejemplo: “La pulpa de la yema es suave”. “El aire de la cámara, en esta noche de primavera, es cálido y denso”...); oraciones, por lo demás, unidas por yuxtaposición o por coordinación copulativa (no hay en el texto un solo enlace subordinativo), y en las que no es extraña la anteposición del verbo



Azorín en su gabinete de trabajo. Fuente: Casa-Museo Azorín. Fundación Caja Mediterráneo.

[2] Vargas Llosa, Mario: “Las discretas ficciones de Azorín”. RAE, 1996, pág. 17. Texto completo: http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Mario_Vargas_Llosa.

que realza su carácter intransitivo y, por tanto, la completud de su significación (por ejemplo: “*Llamea* en la estancia, sobre la cama, la colgadura de damasco escarlata”; “*cae* en pliegues majestuosos el damasco desde lo alto”. “*Llenan* el ambiente penetrantes perfumes de pomos y pastillas”. “*Se extiende* el seno, casi descubierto, en una fina comba”...). Por otra parte, el valor aspectual de los tiempos verbales es especialmente relevante: hay un predominio absoluto de verbos en presente de indicativo –que le permiten a Azorín una mayor interacción “actualizada” con el lector (en los párrafos 1, 2 y 3)–; pero entrado el párrafo 4 –y cuando la protagonista ha comprobado en su propia carne los devastadores signos del paso del tiempo–, el presente da paso al pretérito perfecto (por ejemplo: “La mano delicada *ha tornado* a repasar por la cara y *ha caído* luego con desaliento sobre el muslo”); y este, cerrando dicho párrafo, al pretérito imperfecto para expresar acciones durativas en el pasado (“estos dedos de uñas brillantes cogían nerviosamente las monedas y las *apretaban*, las *oprimían*, las *refregaban* unas con otras con saña”), en una serie asindética de insospechados efectos expresivos. Nada tiene de particular, pues, que el texto concluya con una frase en la que el presente de indicativo adquiere un valor intemporal, centrando el auténtico tema del texto: “El oro no puede nada contra el tiempo”.

Y como es usual en Azorín, el texto se llena de adjetivos, unas veces puramente descriptivos, que intensifican unas sensaciones visuales y táctiles que ayudan a recrear un ambiente de exquisita sensualidad; otras, ricos en valores connotativos que aportan la personalísima emotividad con que Azorín envuelve el ambiente (por ejemplo: “En la *dulce* vaguedad, en la claror *pálida*, rota débilmente por los destellos de la porcelana y el cristal, resaltan los damascos rojos y los matices *trigueños* de la *tibia carne femenina*”); adjetivos que en ocasiones se construyen en series binarias (por ejemplo: “La uña *combada* y *esmaltada* [de rosa]”, “índice *erguido, recto*”); e incluso a ambos lados del nombre (por ejemplo: “se marca bajo el *amplio* y *translúcido tejido blanco*”) originando delicadas sinestesias (por ejemplo: “la *tibia carne femenina*”) y equilibrados quiasmos (por ejemplo: “la *fina mano de uñas brillantes*”). Esta adjetivación, unida al empleo de perífrasis verbales de carácter durativo y reiterativo, y de adverbios en *-mente* (por ejemplo: “*Lentamente*, el índice, *erguido, recto, va pasando y volviendo a pasar* por el ángulo de los ojos”) crean un ritmo moroso que se ajusta a la perfección a la “lentitud psicológica” que el contenido requiere. Y todo ello expresado mediante un léxico cuidadosamente escogido para crear un ambiente suntuoso y refinado, en el que se entremezclan colores (“*Llamea* en la estancia, sobre la cama, la colgadura de damasco escarlata”...), aromas (“*Llenan* el ambiente penetrantes perfumes de pomos y pastillas”, “el aire [...] es cálido y denso”), texturas (“La luz suave parece líquida”)... Lo cual hace más angustiosa la frase final del texto que recalca el *tempus*

fugit, su imparable transcurrir que deja en las personas cicatrices imposibles de ocultar.

Tres años antes de la publicación de *Doña Inés (Historia de amor)*, Azorín publica “Don Juan” [3]. Hemos seleccionado un texto tan breve –pertenece al capítulo I, y sigue al Prólogo de la obra– para poner de manifiesto la habilidad de Azorín para, con unos pocos rasgos, perfilar un personaje; en este caso, la figura de un Don Juan “desmitificado”, muy alejado del de los dramaturgos del Barroco –el de Tirso de Molina, que muere como réprobo, condenado a las penas eternas– o del Romanticismo –el de José Zorrilla, que salva su alma redimido por el amor Inés.

Este es el fragmento.

[Don Juan, un tipo “vulgar”]

Don Juan es un hombre como todos los hombres. Ni es alto ni bajo; ni delgado ni grueso. Trae una barbita, en punta, corta. Su pelo está cortado casi al rape. No dicen nada sus ojos claros y vivos: miran como todos los ojos. La ropa que viste es pulcra; rica, pero sin apariencias fastuosas. No hay una mácula en su traje ni una sombra en su camisa. Cuando nos separamos de él no podemos decir de qué manera iba vestido: si vestía con negligencia o con exceso de atuendo. No usa joyas ni olores. No desborda en palabras corteses, ni toca en zahareño. Habla con sencillez. Ofrece y cumple. Jamás alude a su persona. Sabe escuchar. [3]

Apoyo léxico. **Al rape.** A la altura de la raíz del cabello (locución adverbial). **Pulcra.** Aseada, limpia, hermosa. **Fastuosa.** Lujosa, ostentosa. **Mácula/sombra.** Mancha (de suciedad). **Negligencia.** Descuido, abandono. **Desbordar.** Sobrepasarse (en palabrería). **Palabras corteses.** Alusión a un “discurso comedido”. **Tocar en zahareño.** Adoptar un comportamiento desdeñoso, esquivo e intratable (en la relación conversacional). **Aludir.** Mencionar a alguien.

[3] Azorín: *Don Juan*. Madrid, Caro Raggio editor, 1922. [Madrid, Caja de Ahorros del Mediterráneo & Biblioteca Nueva, 2002. Biblioteca Azorín, n.º 16; pág. 37. Estudio introductorio de Christian Manso.] Gómez González, Juana Coronado: “La transformación del Don Juan de Azorín: del mito a la piedad”. *Philobiblion Asociación de Jóvenes Hispanistas*. 30 de julio de 2018, núm. 7. Revista de Literaturas Hispánicas. http://www.joveneshispanistas.com/wp-content/uploads/2018/07/01.-Juana-Coronada_AF.pdf



En el aludido Prólogo, ya lo anunciaba Azorín: “Don Juan del Prado y Ramos no llegó a morir [al reponerse de una misteriosa dolencia física]; pero su espíritu salió de la grave enfermedad profundamente transformado”. Es decir, que estamos ante un hombre como otro cualquiera, que ha sufrido una especie de “metamorfosis redentora”, porque cambia la vida depravada de juventud –ajena a la ley a la moral– por una vida adulta dentro de los cánones cristianos, con una visión existencial compasiva, y que intenta mejorar como ser humano. [4]

Y aquí reside la maestría de Azorín: en “desmitificar” a Don Juan. No hay nada que destaque en su aspecto físico; pero posee una elegancia natural fruto de su serenidad vital, que le proporciona equilibrio anímico; su carácter es afable y sencillo; tiende al silencio y a la meditación; aprecia la amistad; es generoso con los más necesitados... Al final del capítulo I, escribe Azorín: «Acepta la flaqueza eterna humana y tiene para los desvaríos ajenos una sonrisa de piedad», porque es incapaz de criticar a aquellos que son el reflejo de lo que él mismo fue en su juventud. Y esta es la palabra clave que justifica la conducta del personaje azoriniano –y que sus antecesores dramáticos desconocen–: piedad.

Pero centrémonos, exclusivamente, en el fragmento elegido. Desde un primer momento, Azorín quiere resaltar que este nuevo Don Juan es “un hombre como todos los hombres”, un ser normal y corriente. Y de ahí que su estatura y compleción física pasen desapercibidas: “no es ni alto ni bajo; ni delgado ni grueso” –y, en este caso, las parejas de antónimos propiamente dichos subrayan el hecho que no haya nada destacable, físicamente, en el personaje–. Tampoco llaman la atención ni “la corta barbita en punta”, ni “el pelo cortado casi al rape”, ni sus ojos que, aunque “claros y vivos”, no resultan significativos, ya que “miran como todos los ojos” y no poseen una especial expresividad. Y tras esta breve descripción física, pasa Azorín a la indumentaria: va siempre aseado, hasta el extremo de que no hay en su ropa –“pulcra, y rica”– el menor atisbo de suciedad, ni en traje ni en camisa (los nombres “mácula” y “sombra” son en este caso sinónimos); y porque no es ostentosa –“sin apariencias fastuosas”–, no despierta el interés o la curiosidad de nadie –“no podemos decir de qué manera iba vestido”– y, por tanto, si de forma descuidada –“con negligencia”– o, por el contrario, de forma exagerada –“con exceso de atuendo”–. Ni va enjoyado, ni perfumado –“no usa joyas ni olores”–, por lo que tampoco se repara en él. Y ahora aporta Azorín algunos rasgos de su carácter: es parco



Azorín tocado con sombrero (conocido como el “retrato del monóculo”, fue pintado en 1942 por el artista onubense Rafael Vázquez Díaz, dentro de la serie de retratos “Hombres de mi tiempo”).

en palabras y poco zalamero –“no desborda en palabras corteses”–, se expresa con naturalidad y no habla de sí mismo –“habla con sencillez. [...] Jamás alude a su persona”– y, en todo caso, prefiere escuchar lo que los demás dicen que llevar el peso de una conversación. En definitiva, Azorín ha retratado un personaje vulgar, sin ninguna peculiaridad especial, y tal vez algo anodino e insignificante. Nada que ver, pues, este Don Juan azoriniano con el mítico seductor de mujeres y el egoísta despiadado que no teme ni al mismísimo Dios y obra de forma egoísta y ruin, sin tener en cuenta los criterios ajenos y haciendo siempre su propia voluntad.

Azorín ha conferido al texto un ritmo binario, obtenido por la conjunción de parejas de adjetivos (“alto/bajo”, “delgado/grueso”; [barbita] puntiaguda [“en punta”], “corta”; [ojos] “claros y vivos”; [ropa] “pulcra, rica”); de nombres (“mácula en el traje”, “sombra en la camisa”; “joyas, olores”); e incluso de verbos (“ofrece y cumple”). Estas construcciones binarias le proporcionan al texto una grata musicalidad y un ritmo sosegado. Y, desde el punto de vista de los nexos morfosintácticos, Azorín recurre hasta seis veces a la palabra “ni” y otras tres a la palabra “no” (lo frecuente es la correlación “no... ni”); tal vez sea este un recurso estilístico conscientemente empleado para acentuar la insignificancia de un personaje que pasa desapercibido hasta para el propio Azorín (“Cuando nos separamos de él no podemos decir...”), en un plural sociativo de alta eficacia estética. ■

Fernando Carratalá
Doctor en Filología Hispánica

[4] En los dos primeros capítulos de la obra (I. Don Juan; II. Más de su etopeya), Azorín efectúa una prolija descripción del personaje. En cualquier caso, el lector del *Don Juan* azoriniano disfrutará, entre otras cosas, con la extraordinaria calidad de un estilo literario inigualable.

El atractivo de la colegiación para los maestros

¿Eres Maestro o Maestra?

¿Has pensado alguna vez en colegiarte?

¿Te gustaría que tu profesión tuviera una acreditación importante a través de un Colegio Profesional?

En este breve artículo te explicamos una serie de ventajas muy atractivas e interesantes:

- **Reconocimiento profesional y acreditación.** La colegiación te otorga un sello de profesionalidad reconocido social e institucionalmente, reforzando tu imagen profesional. El Colegio Profesional actúa como garante de que cumples con los estándares éticos y de competencia necesarios para ejercer tu profesión respaldando tu valía como docente en estos tiempos tan convulsos.
- **Representación Institucional y Asesoramiento legal.** El Colegio actúa como interlocutor ante las administraciones, agentes sociales y otros organismos en defensa de los intereses de la profesión. De esta manera, te brinda apoyo, asegurando que tus derechos profesionales se respetan. Además, colegiarte te dará acceso a servicios de asesoramiento legal y laboral, destinados a proteger tus intereses en caso de conflicto.



■ Acceso a formación continua de calidad y especializada.

Desde el Colegio estarás al día de las últimas innovaciones pedagógicas, herramientas tecnológicas relacionadas con la Inteligencia Artificial y enfoques inclusivos. Los cursos y talleres que podrás encontrar estarán certificados y sumarán méritos en tu currículum profesional. Por otra parte, el Colegio está abierto a promover proyectos de investigación o innovación a los que podrías unirte si lo deseas.

■ Información actualizada de las Leyes educativas.

Estar colegiado te asegura recibir información puntual y fiable sobre las nuevas leyes educativas, decretos...; un tema que, en ocasiones, resulta tedioso, por los constantes cambios.

■ Contactos profesionales y networking.

El Colegio organiza eventos que facilitan el contacto con otros maestros para intercambiar ideas o crear sinergias profesionales que enriquecen tu práctica docente. Además, puedes encontrar oportunidades laborales (el Colegio cuenta con su propia Bolsa de Trabajo gratuita, a la que se dirigen numerosas instituciones). Como complemento, colegiarte te permite acceder a descuentos muy atractivos en seguros, viajes, material educativo <https://cdlmadrid.org/club-de-descuentos-cdl-madrid/>

■ Asesoramiento y apoyo pedagógico.

Colegiarte te brinda la oportunidad de consultar dudas sobre manejo de conflictos en el aula, atención a la diversidad, estrategias metodológicas... con expertos cualificados y avalados por su experiencia profesional.

¿Te animas? Colégiate iacertarás seguro!

<https://cdlmadrid.org/magisterio/>
<https://cdlmadrid.org/colegiate/>

Ana Roa

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



Altas capacidades: creatividad, talento y compromiso.

El III Congreso Internacional sobre Altas Capacidades organizado por **Giunti Psychometrics**, la Fundación Talentum y el centro Ayalga, bajo el título **"El Enigma de la Creatividad en las Altas Capacidades"** se celebró el pasado 4 de abril en el hotel Rafael Atocha, de Madrid.

Tuvimos oportunidad de presenciar una jornada única de aprendizaje, inspiración y conexión. Más de 400 profesionales del ámbito educativo y clínico, así como familias de distintos puntos de España y de países de habla hispana, se reunieron –presencial y vía streaming– para reflexionar sobre talento, creatividad y emoción en las AACC.



Ponentes y organizadores del Congreso.

La mesa inaugural abrió con una pregunta clave:

¿Cómo podemos avanzar en la identificación de las Altas Capacidades en España, y qué lugar debería ocupar la Creatividad en los planes de detección e intervención?

Una reflexión urgente, ante la brecha entre el 10 % estimado de personas con AACC y el menos del 1 % oficialmente identificado. El debate contó con la participación de referentes institucionales, como José Antonio Luengo Latorre, del Consejo General de la Psicología de España; Timanfaya Hernández, del Colegio de la Psicología de Madrid; y Javier Bórnez, del EOEP de Altas Capacidades Madrid, además de Félix Ruiz, presidente de la Fundación Talentum, e Irene Alice Chicchi Giglioli, del equipo de Investigación y Desarrollo de Giunti Psychometrics.

Todos coincidieron en la necesidad de repensar nuestras metodologías de detección, integrar la creatividad como variable clave y avanzar hacia modelos más inclusivos y tempranos. Una reflexión profunda que abrió la jornada poniendo el foco en los retos reales del sistema educativo y clínico actual.

Durante la jornada, se sucedieron ponencias de expertos con gran prestigio internacional y nacional: Jeanne Siaud-Facchin, Todd Lubart, Joseph Renzulli, Sally Reis, Cristina Márquez, Félix Ruiz y José Luis Pérez Díaz. Sus aportaciones ofrecieron herra-

mientas concretas, evidencias científicas y enfoques innovadores para aplicar desde el aula y la consulta.

Jeann Siaud-Facchin

Autora de numerosas obras y artículos científicos, conferenciante, profesora universitaria, formadora, Jeanne Siaud-Facchin tiene un enfoque decididamente integrador y contemporáneo de la psicología, una nueva psicología orientada hacia los recursos de cada individuo. Jeanne Siaud-Facchin es psicóloga clínica y psicoterapeuta. Exagregada de los hospitales de París y Marsella, creó hace más de 20 años la red de psicología y neuropsicología Cogito'Z (www.cogitoz.com).

Además, como reconocida especialista en alto potencial, Jeanne Siaud-Facchin ha realizado una contribución decisiva a la comprensión y el cuidado de niños, adolescentes y adultos superdotados. Por iniciativa suya se creó la asociación Zebra, un centro de recursos para personas superdotadas.

Su ponencia, titulada "Regular las emociones: la clave para conectar con el talento", nos recordó que las emociones siempre están presentes en cualquier acto cognitivo: la inteligencia se combina con ese equilibrio constante entre cognición y emoción. Nos describió las emociones básicas: ira, miedo, sorpresa, asco, tristeza y alegría; habló de la función precisa de



Ponentes de la mesa de inauguración del Congreso.

Jeann Siaud-Facchin,

cada una de ellas que es una función vital, pues nos informa de lo que ocurre fuera y, *a posteriori*, dentro de nosotros mismos, a fin de ajustar nuestro comportamiento y adaptarnos. Continuó explicando cómo la creatividad es esa capacidad de generar ideas nuevas, nuevas formas de ajustarse con el mundo donde la emoción desempeña un papel clave.



Todd Lubart

Todd Lubart obtuvo su doctorado en la Universidad de Yale. Es profesor titular de Psicología en la Universidad Paris Cité. Exdirector de un laboratorio de investigación en psicología aplicada, coordinador de varias becas y contratos, cuenta con aproximadamente 250 publicaciones científicas en artículos, libros y pruebas psicológicas. Sus líneas de investigación incluyen la identificación y el desarrollo del potencial creativo, la evaluación de la creatividad, la superdotación creativa, el apoyo ambiental a la creatividad y el impacto de la IA generativa en la creatividad. Es presidente de ISSCI (Sociedad Internacional para el Estudio de la Creatividad y la Innovación)



Todd Lubart.

Su ponencia, titulada "El talento creativo en las altas capacidades: naturaleza, identificación y desarrollo", comenzó con la presentación de la evolución de la capacidad creativa desde nuestros ancestros con evidencias arqueológicas.

En sus estudios e investigaciones destacan evidencias como, por ejemplo, la estimulación del pensamiento creativo o el enfoque multivariable de la creatividad. Además, realizó una revisión histórica rápida sobre la valoración del potencial creativo con diversas escalas, explicando con detalle su trabajo "Evaluación de potencial para la creatividad", centrado en medir por ámbitos la capacidad creativa.

Cristina Márquez

Cristina Márquez es licenciada en Psicología Clínica y de la Salud en la Universidad Complutense de Madrid. Máster de Intervención en la Ansiedad y el Estrés, experta en Altas Capacidades y desarrollo del talento (UNIR). Desde enero de 2007 trabaja como Psicóloga General Sanitaria en el Hospital Quirón Salud de Talavera de la Reina como Jefe de Servicio de la Unidad de Psicología. Compagina la labor sanitaria con la educativa; desde el año 2005 es Orientadora Educativa en el centro Adalid Meneses de Talavera de la Reina. Cofundadora de Begabung Altas Capacidades en 2021, actualmente es Directora del área de Psicología, desarrollando actividades de identificación e intervención especializada con el alumnado de alta capacidad intelectual y sus familias.

Su ponencia, titulada "Enriquecer para potenciar el talento. Experiencias prácticas más allá del currículo", comenzó con la explicación del Modelo SEM (Modelo de enriquecimiento para toda la escuela) que desarrolla en su centro educativo. Como instrumento principal para este trabajo utiliza el portfolio del talento, una herramienta a modo de carpeta que recoge las evidencias de los alumnos. Posteriormente, describió la aplicación del Modelo Triádico de Enriquecimiento desarrollado con multitud de proyectos en todas las áreas y niveles educativos dentro de su centro.



Cristina Márquez.

Joseph Renzulli y Sally M. Reis

Joseph. Renzulli es Profesor Emérito Distinguido de la Universidad de Connecticut. Su investigación se ha centrado en la identificación y el desarrollo de la superdotación creativa/productiva mediante el uso de las fortalezas e intereses de los estudiantes para promover un mayor rendimiento y altos niveles de disfrute, compromiso y creatividad en la escuela y el aprendizaje. Exdirector del Centro Nacional de Investigación sobre Dotados y Talentosos de los Estados Unidos, sus libros y artículos se han traducido a varios idiomas y su trabajo se utiliza ampliamente en todo el mundo. Su trabajo sobre la Concepción de los Tres Anillos de la Superdotación, el Modelo de la Tríada de Enrique-



Joseph Renzulli y Sally M. Reis.

cimiento y la compactación y diferenciación del currículo fueron esfuerzos pioneros en la década de 1970, y ha contribuido con cientos de libros, capítulos de libros, artículos y monografías a la literatura profesional, muchos de los cuales han sido traducidos a otros idiomas. (<https://renzullilearning.com/es/>).

Sally M. Reis es titular de la Cátedra Letitia Neag de Psicología de la Educación, profesora distinguida de la Junta Directiva y fue vicerrectora de Asuntos Académicos en la Escuela de Educación Neag de la Universidad de Connecticut. Se desempeñó como Investigadora Principal del Centro Nacional de Investigación sobre Dotados y Talentosos y Jefa del Departamento de Psicología Educativa. Sus intereses de investigación especializados están relacionados con diversas poblaciones de estudiantes talentosos, la educación de estudiantes con talentos y discapacidades, mujeres superdotadas y el uso de la pedagogía basada en el enriquecimiento y la fortaleza para mejorar la educación de todos los estudiantes.

Su ponencia, titulada "Desarrollo integral del talento con el Modelo de Enriquecimiento para toda la escuela", versó sobre el Modelo de los Tres Anillos, desarrollado en EEUU hace más de treinta años. Hablaron, también, de numerosas investigaciones basadas en altas habilidades productivas creativas y de su Modelo de Enriquecimiento puesto en práctica en escuelas de todo el mundo y cómo permite crear un currículo más enfocado a los intereses de los estudiantes mediante una cartera de talento Renzulli que describe un perfil con las tres áreas de interés fundamentales que prefiere el estudiante y las tres opciones de cómo le gusta aprender y cómo le gusta expresarse.

Félix Ruiz y José Luis Pérez

Félix Ruiz es licenciado en Psicología clínica. Máster en Neuropsicología y Educación. Socio fundador del Centro Ayalga. Presidente de la Fundación Talentum. Profesor de Educación Secundaria. Asesor Técnico y formador en varias Asociaciones de Altas Capacidades. Colaborador habitual de la editorial SM. Especializado en evaluación y diagnóstico de Altas capacidades es coautor del libro *A mí no me parece*.

José Luis Pérez es licenciado en Psicología, Filosofía y Ciencias de la Educación. Socio fundador del Centro Ayalga. Profesor del Máster Universitario de Gestión de la Innovación (Universidad de Oviedo). Orientador escolar. Colaborador habitual de la edito-

rial SM en temas relacionados con la educación, tales como las competencias básicas, habilidades sociales, inteligencia emocional, inteligencias múltiples entre otros.

Su ponencia, titulada "Más allá de las pruebas de creatividad: la dimensión oculta en el desarrollo", estuvo basada en testimonios y experiencias de su práctica diaria partiendo de dos personajes simbólicos que representaban nuestro yo consciente y nuestro yo inconsciente. ■



Félix Ruiz y José Luis Pérez.

Nuestro Colegio estuvo presente como colaborador para hacer posible este espacio de actualización y reflexión.

Nuestro agradecimiento a **Giunti Psychometrics**, organizador de este Congreso, y por reafirmar su compromiso con la detección rigurosa y la formación basada en evidencia como ejes fundamentales para reducir la alarmante brecha en la identificación de las AACC, y por su aportación de soluciones prácticas y científicas que acompañan a los profesionales en su labor, ayudándoles a reconocer, evaluar y atender el talento desde una mirada integral y actualizada.



Foto general de los ponentes.

Ana Roa

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



Un día del libro poético

Si hay algo importante en la vida de una persona es la capacidad de soñar, de reflexionar, de vivir. La lectura es el instrumento que nos ayuda a todo esto y a mucho más, a ser persona. Por ello, los libros han de estar en el centro de la vida de los niños y adolescentes. Como decía aquel cartel que aconsejaba en las redes: "Mantengan los niños al alcance de los libros".

Teniendo esto muy presente, desde la materia de Cultura Clásica de 4.º de la ESO, quisimos hacer realidad que el Día del Libro de este curso fuese realmente especial. En las clases de este año se ha trabajado, de forma intensa, la poesía. Pero el alumnado que había compuesto sus propios poemas necesitaba algo más.

¿Cómo seguir potenciando la poesía? La respuesta se hizo vida celebrando este Día del Libro con los libros de poesía y cantando la poesía. Invitamos a nuestro colegio, Sagrado Corazón-Capuchinos, a dos poetas del mundo clásico. Uno, referente en el pasado y el presente, que seguirá cautivándonos en el futuro; otro, el despertar de la poesía en el presente y promesa de futuro. Sus nombres: Luis Alberto de Cuenca y Víctor Herrero. Los dos, grandes filólogos, y muchas cosas más, pero por su amor por el mundo clásico, queríamos compartir con ellos este día tan especial.

El evento no podía ser compartido solamente por el alumnado de esta materia. Por esa razón, se extendió a las tres líneas de cuarto de la ESO, puesto que la poesía es para todos. Así, estuvimos juntos, disfrutando, aprendiendo de forma interdisciplinar. Igualmente, se invitó a todo el claustro y PAS del centro, es decir, el

evento estuvo abierto a toda la comunidad educativa.

Se realizó en el salón de actos del centro, que se engalanó, cuidando todos los detalles en la mesa presidencial, hasta la botella de agua y los rótulos con los nombres de los poetas.

Fue una gran experiencia poder escuchar de sus labios sus propios poemas, algunos a petición y otros escogidos a su voluntad, con esa elegancia y prestancia, con esa serenidad que transmiten y con esa memoria prodigiosa, a la que apelaron como método indispensable para el aprendizaje.

La lectura de poemas como "Insomnio" y "Mi monstruo favorito", de Luis Alberto de Cuenca, pertenecientes a sus obras *El hacha y la rosa* (1993) y *El otro sueño* (1987), respectivamente, así como otros varios, dio paso a preguntas formuladas por los alumnos, a reflexiones compartidas y a un miniconcurso planteado por el propio poeta, quien les formuló dos preguntas para conseguir dos ejemplares de una de sus obras. Por ejemplo, se les preguntó en qué siglo vivió Lucio Anneo Séneca.

Otro momento glorioso fue escuchar la explicación, por parte de Luis Alberto de Cuenca, sobre la importancia e influencia de los diferentes poetas de la historia y del mundo, desde Homero, pasando por Virgilio, hasta Lope de Vega, al igual que recaló la implicación directa y significación del surgimiento de la épica latina, gracias a Livio Andrónico, haciendo ver a los alumnos la gran relevancia que tienen, también, a día de hoy, los traductores, a quienes tanto les debemos. No solamente fueron protagonistas los poemas de nuestros queridos autores. Ese día nuestros alumnos descubrieron otros grandes nombres.

Citamos dos. Por un lado, Carlos Luis de Cuenca, bisabuelo de nuestro reciente Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, uno de entre los innumerables galardones con los que ya cuenta; y, por otro, Jorge Luis Borges, un nombre especial, único. Que se aprenda quién y qué significa este autor para la literatura universal, de manos de estos insignes e ilustres poetas, es un regalo difícil de olvidar.

Otros aprendizajes, no menos importantes que el don de la palabra, de la comunicación y de la escritura, dejaron estos constructores de versos y vida. Su presencia, sencillez y su cercanía, su especial sonrisa cada vez que recitaban algún poema y los valores que transmitieron perdurarán para el recuerdo de todos quienes tuvimos la suerte de poder presenciar este encuentro.

Gracias a la poesía, estos genios de la pluma les enseñaron a nuestros adolescentes el arte de la vida. Aún resuena la versión de los versos de Jorge Luis Borges, perteneciente a su libro *La moneda de hierro* (1976), que Víctor Herrero les enseñó:

"He cometido el peor de los pecados que un hombre puede cometer. No he sido feliz. Que los glaciares del olvido me arrastren y me pierdan, despiadados.

Mis padres me engendraron para el juego arriesgado y hermoso de la vida, para la tierra, el agua, el aire, el fuego. Los defraudé. No fui feliz. Cumplida

no fue su joven voluntad. Mi mente se aplicó a las simétricas porfías del arte, que entreteje naderías.

Me legaron valor. No fui valiente.

No me abandona. Siempre está a mi lado la sombra de haber sido un desdichado."

En conclusión, ¿puede haber una mejor clase en la que el mensaje de la tarea de la vida, es decir, que la misión del ser humano es ser feliz y hacer felices a los demás, se enseñe a un alumno de cuarto de la ESO, a punto de culminar una etapa tan importante como es la de sus estudios obligatorios para comenzar a volar por nuevas aventuras, gracias a la poesía y con tales maestros?

Definitivamente, no.

Elena Coelho

Coordinadora del SEDIP de Clásicas del CDL

flash pray capuchino: El lenguaje del cuerpo

El Colegio San Antonio se caracteriza por tener un corazón acogedor e intercultural. Son muchas las nacionalidades que podemos encontrar en el interior de sus muros.

Enriquecido con esta característica propia suya, su idiosincrasia, el pasado 4 de abril se unió a un desafío propuesto a siete colegios, una actividad intercolegial, en donde la materia de Educación Física iba a ser una de las grandes protagonistas: el *Flash Pray Capuchino*.

Nuestro colegio, que es un colegio pequeño y humilde, abierto a todos, está celebrando un lema que une a todos los colegios capuchinos de España: Cantando la vida. Unidos todos los centros participantes en el evento, decidimos añadir a este lema: "y bailando la vida". Así, nuestros profesores de Educación Física potenciaron la motricidad, enseñando a los niños un baile con la música del grupo Coldplay: *We pray*.

Para ello, los pequeños tuvieron que ensayar duramente y, en multitud de ocasiones, esta danza de celebración para que todo saliese bien el día que se había elegido para ponerla en práctica y poder grabar un vídeo con el resultado final, en el que todos los colegios pudiésemos estar juntos.



comenzamos a llevarla a cabo. Los pósteres del evento anunciaban lo que iba a ocurrir en esta mañana, que anunciaba lluvias intensas y que, finalmente, respetó nuestro baile, probablemente por la ilusión que a todos nos hacía.

A la hora acordada, todos, en el patio, dispuestos en filas, tal y como se había hecho en los diferentes ensayos, dimos paso a un lenguaje especial: la expresión corporal, acompañada de la música, que a través de los altavoces, sonaba en todo el centro educativo.

Un ejercicio de psicomotricidad que simplemente llevó unos diez minutos el día elegido, pero que, sin embargo, teniendo en cuenta su preparación, fueron meses; meses que merecieron la pena por los resultados y nuevas colaboraciones que salieron de ahí. Y lo más importante es que se realizó una situación de aprendizaje que predispone al alumno a obtener la adquisición de un hábito para una vida activa: el baile, que es tan beneficioso para el cuerpo y espíritu y que tanta alegría nos da, física y psíquicamente.

En definitiva, esta experiencia resultó ser un encuentro para todo el colegio,

y entre todos los colegios capuchinos, y marca un principio de colaboración entre centros y disciplinas. El colegio de San Antonio, bailando, logró visibilizar la importancia de la Educación Física en el ámbito educativo, remarcando una educación integral para todo su alumnado. ■

Elena Coelho



El lenguaje de los emoticonos:

¿Enemigos del lenguaje o aliados de la comunicación digital?

Vivimos en una era donde la comunicación humana se ha desplazado, en gran parte, hacia lo digital. Como seres sociales, estamos biológicamente programados para interactuar, compartir, expresar y acoger las emociones de otras personas. Nuestra necesidad de comunicarnos ha sido, desde siempre, un pilar esencial de nuestra vida en comunidad. No obstante, el auge de las tecnologías de la información ha transformado las formas y los canales a través de los cuales interactuamos y nos comunicamos hoy en día. El rostro, la voz, los gestos y la proximidad han sido reemplazados en muchos casos por textos y contenido audiovisual en pantallas. Ante esta aparente frialdad del medio digital, los emoticonos surgieron como una estrategia espontánea para "humanizar" nuestras conversaciones.

Breve historia de los emoticonos

Aunque pueda parecer un fenómeno reciente, los emoticonos tienen una historia que se remonta a las primeras décadas de la informática. El primer uso documentado de un emoticono fue en 1982, cuando Scott Fahlman, profesor de la Universidad Carnegie Mellon, propuso usar el símbolo :-)) para indicar que un mensaje era humorístico, y :-(para lo contrario. Desde entonces, el uso de combinaciones de signos de puntuación para representar reacciones y emociones se popularizó en foros, correos electrónicos y chats. Más adelante, con la evolución de los dispositivos y plataformas,

aparecieron los emojis, que no son otra cosa que versiones gráficas y codificadas de esas emociones.

¿Emoticonos o emojis? Una diferencia sutil pero significativa

Aunque a menudo se usan como sinónimos, existe una diferencia técnica entre emoticonos y emojis. Los emoticonos son representaciones de emociones hechas con caracteres del teclado (por ejemplo, :-), ^_^ o :P), mientras que los emojis son imágenes o pictogramas estandarizados que representan emociones, objetos, acciones o conceptos. Ambos cumplen funciones similares: enriquecer el mensaje

textual y ofrecer una capa emocional o contextual a las palabras escritas. No obstante, los emojis tienen la característica de ser más universales en su configuración gráfica y, por tanto, más fácilmente reconocibles.

Ventajas del uso de emoticonos y emojis en la comunicación digital

Lejos de empobrecer el lenguaje, los emoticonos y emojis pueden ofrecer ventajas comunicativas muy valiosas:

- ▶ Ahorran tiempo y esfuerzo: permiten expresar sentimientos o reacciones de forma rápida y concisa, evitando ofrecer largas explicaciones.
- ▶ Aportan claridad emocional: en un entorno, como es el virtual, donde no hay gestos ni tono de voz, un emoji sonriente o una carita triste pueden marcar la diferencia entre enviar un mensaje neutro o uno con la conveniente carga emocional.
- ▶ Reducen la ambigüedad: en situaciones donde un texto podría interpretarse como frío o irónico, un emoticono puede clarificar la intención al receptor.
- ▶ Aumentan la empatía y el atractivo del mensaje: en redes sociales o mensajería instantánea, el uso de emojis puede captar mejor la atención y hacer el mensaje más cercano y humano.
- ▶ Favorecen la comunicación en ambientes informales y, cada vez más, también en algunos entornos profesionales: según algunos estudios publicados, el uso moderado de los emojis en ambientes laborales puede contribuir a una comunicación más fluida y empática.

Desventajas y riesgos de su uso excesivo o inapropiado

Sin embargo, el uso de estos elementos también conlleva ciertos riesgos o limitaciones:

- ▶ Malinterpretación: no todos los emojis significan lo mismo en todas las culturas o grupos sociales. Un gesto inocente en una cultura podría ser ofensivo en otra, generando el consiguiente conflicto humano.
- ▶ Simplificación del lenguaje: el uso excesivo podría, a largo plazo, empobrecer la expresión escrita de quien los usa con excesiva asiduidad, al sustituir palabras o frases complejas por un solo pictograma.
- ▶ Falta de profesionalidad en ciertos contextos: en ambientes muy formales, el uso de emojis puede percibirse como poco serio o inmaduro, generando



creencias sobre la persona que se comunica que pueden no favorecerle en su interacción humana.

- **Uso inapropiado según el contexto:** hay situaciones que requieren sobriedad y respeto, y en estos casos un emoji puede resultar frívolo o fuera de lugar.
- **Dependencia excesiva:** como advierten algunos estudios de la psicología y expertos en comunicación, basar nuestra expresividad en estos recursos puede limitar el desarrollo de la "alfabetización emocional" en la vida real. Enriquecer el léxico que habla de las emociones sigue siendo muy importante, por ejemplo, en entornos educativos, para generar culturas escolares restaurativas, de confianza mutua y buen clima.

Los emojis desde una perspectiva lingüística

Pero, fuera de hablar de sus ventajas y desventajas en nuestra comunicación "expandida", ¿cómo se consideran los emojis desde el punto de vista lingüístico? Los emojis son considerados signos gráficos que complementan el lenguaje verbal. Funcionan como un subsistema semiótico, comparable a los pictogramas o signos, y su interpretación está condicionada por factores culturales y contextuales. Aunque no sustituyen el lenguaje, sí pueden matizar el tono, reforzar un mensaje o incluso sustituir frases completas en ciertos contextos. Por ejemplo, un emoji de corazón puede expresar afecto, apoyo o aprobación sin necesidad de palabras. De este modo, los emojis se integran en el discurso digital como elementos expresivos de gran eficacia. Con el uso de los emojis, ¿hemos reinventado la forma de comunicarnos?

Más que reinventar, podríamos decir que hemos ampliado nuestro repertorio comunicativo. La incorporación de emojis, *gifs* y *stickers* ha transformado la interacción digital, haciendo que nuestras conversaciones sean más inmediatas, emocionales y visuales. En entornos como redes y plataformas sociales, *WhatsApp* o *Telegram*, el uso de estos recursos facilita la construcción de un lenguaje más híbrido, que combina texto, imagen y, en ocasiones, sonido. Este nuevo lenguaje no reemplaza el



tradicional, sino que lo complementa y expande, ofreciendo nuevas formas de enriquecer la comunicación cotidiana.

El valor añadido de la comunicación enriquecida

A diferencia del texto plano, la comunicación digital enriquecida con recursos audiovisuales permite transmitir emociones y matices que de otra forma serían difíciles de expresar. Un *gif* puede representar una reacción compleja (como sorpresa, sarcasmo o entusiasmo) con mayor claridad que una frase. Asimismo, los *stickers* o emojis pueden sustituir o reforzar palabras clave del mensaje. Esto aporta una dimensión emocional y contextual que mejora la comprensión entre emisor y receptor, especialmente en entornos, como es el virtual, donde la comunicación no verbal (gestos, tono) no está disponible.

¿Podría el uso prolongado de emojis empobrecer el lenguaje?

No queremos ofrecer una respuesta tajante. Depende, en gran medida, del equilibrio con que se utilicen. Los emojis, como cualquier herramienta de comunicación, tienen su lugar y su función.

Utilizados con criterio, pueden enriquecer el mensaje. Pero si se convierten en el único recurso expresivo, sin complementar con un lenguaje verbal adecuado, podría producirse una pérdida en la capacidad de argumentar, redactar o expresar ideas complejas. En este sentido, como todo lo que concierne a la alfabetización digital, educar en un uso consciente y equilibrado de los recursos digitales es clave para evitar una dependencia empobrecedora.

Nuestra conclusión: ni enemigos ni salvadores, sino aliados conscientes

En definitiva, los emoticonos y emojis no deben ser vistos como enemigos del lenguaje, sino como aliados contextuales que nos ayudan a adaptarnos a una nueva forma de comunicarnos. Ignorarlos o rechazarlos completamente es desconocer la evolución natural del lenguaje en los entornos digitales. No obstante, su uso requiere criterio pedagógico, sentido común y educación digital. Como docentes y pedagogos, nuestro papel es fomentar el pensamiento crítico y la competencia comunicativa en todas sus dimensiones, reconociendo que los nuevos lenguajes también pueden ser vehículos de expresión, empatía y conexión humana. ■

Porque, al final, comunicar sigue siendo conectar. Y si un emoji puede ayudar a tender ese puente, bienvenido sea.

Eva Teba Fernández

Doctora en Literaturas Hispánicas

UNIVERSIDAD DE MAYORES

Disfrutar del conocimiento. Disfrutar de la convivencia

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



Volver a clase en la edad tardía

NUNCA ES TARDE para seguir aprendiendo. Nunca lo es para disfrutar de una experiencia enriquecedora como la del conocimiento, incluso cuando uno ha entrado en "la edad del jubileo". Y en esa aventura, en la del aprendizaje y el desarrollo del talento, nos hemos embarcado, gracias a la Universidad de Mayores, promovida por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de la Comunidad de Madrid dirigida a quienes han concluido su carrera profesional, o están a punto de hacerlo. Esta universidad corporativa imparte, desde hace 14 años, una serie de asignaturas centradas en las Humanidades. Disciplinas que se desarrollan sin la presión académica de la enseñanza reglada, sin exámenes, y que resultan de notable enriquecimiento para quienes no tuvimos tiempo de ahondar en materias como Historia, Arte y Arquitectura, Literatura o Geopolítica. Se ofrecen, además, varias asignaturas opcionales de gran interés.

Curso 2025-2026

PLAN DE ESTUDIOS (El alumno debe elegir un mínimo de tres asignaturas)

MATERIAS COMUNES

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO	QUINTO CURSO
Arte y Arquitectura en la Edad Antigua	Arte y Arquitectura en la Edad Media	Arte y Arquitectura en la Edad Moderna	Arte y Arquitectura del siglo XIX	Arte y Arquitectura del siglo XX. Arte actual
Prehistoria e Historia Antigua de la Península Ibérica	Historia de España: Edad Media. Siglos V-XV	Historia de España: Edad Moderna. Siglos XV-XVII	Historia de España. Siglos XVIII y XIX	Historia Contemporánea, siglo XX
La Literatura en su contexto social. La preceptiva literaria	La Literatura española desde sus orígenes al Siglo de Oro	La Literatura española desde el Siglo de Oro hasta el Naturalismo	La Edad de Plata de la Literatura española	Principales tendencias de la Literatura española desde 1936
Geopolítica: El Estado-Nación	Modelos geopolíticos Grandes rasgos	Grandes rasgos de la Historia de Occidente. Siglo XVIII	Historia Contemporánea, siglo XIX	Historia Contemporánea, siglo XX / Mundo actual

Materias opcionales

■ Lengua inglesa ■ Filosofía
■ Arte en Madrid ■ Un nuevo tour por la cultura clásica
■ Taller de informática y móviles.

Las actividades lectivas se podrán seguir presencialmente en las aulas del Colegio o a distancia mediante videoconferencia.

CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS

- **Disfrutar del conocimiento.** Enseñanzas basadas en las disciplinas humanísticas, enriquecedoras del espíritu, del intelecto y favorecedoras del goce estético.
- **Profesorado universitario con especiales características de idoneidad.**
- **Neutralidad ideológica** bajo el precepto constitucional de libertad de cátedra.
- **Alumnos de élite.**
- **Actividades desarrolladas por las mañanas, al ritmo de dos días semanales,** de octubre a junio.
- **Plan de estudios de cinco años,** prolongado en el Programa de Estudios Avanzados.
- **No se realizan exámenes.**
- **Lugar de realización. Presencialmente** en la Glorieta de Bilbao, C/ Fuencarral, 101, 101, 3.º 28004 Madrid. **A distancia** mediante videoconferencias.
- **Inicio y final de curso:** De octubre a junio en horario de mañana. 900 horas lectivas distribuidas en cinco cursos. Oferta limitada a 40 plazas.

La matrícula puede realizarse por correo electrónico (universidaddemayores@cdlmadrid.org) o de forma presencial en la sede del Colegio

CONDICIONES DE ACCESO

Tener cumplidos 55 años. Tendrán preferencia los colegiados, sus familiares y los miembros de otros colegios profesionales madrileños.

MATRÍCULA

Enviando un correo electrónico a: universidaddemayores@cdlmadrid.org o en la secretaría del Colegio, C/ Fuencarral, 101, 3.º (Glorieta de Bilbao) Madrid. De 9:00 a 14:00 horas y de 16:00 a 19:00 horas. Importe de la matrícula 50€.

IMPORTE DEL CURSO

El importe total es de 1260€ por tres asignaturas (se puede domiciliar en nueve recibos mensuales de 140€). Cada asignatura añadida supondrá un aumento de 50€ al mes. Para los alumnos que realicen el curso por videoconferencia, el importe será 810€ (nueve recibos mensuales de 90€). El coste de cada asignatura añadida será de 50€ al mes.

MÁS INFORMACIÓN

Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid, C/ Fuencarral, 101, 3.º (Glorieta de Bilbao) 28004 Madrid. Tel.: 91 447 14 00.

Información detallada sobre: plan de estudios, asignaturas, programas, profesores, titulación y actividades complementarias, puede consultarse en:

www.cdlmadrid.org/universidad-de-mayores ■ universidaddemayores@cdlmadrid.org

CÓMO EVALUAR LA CALIDAD DE LA DIETA DE LOS ESCOLARES

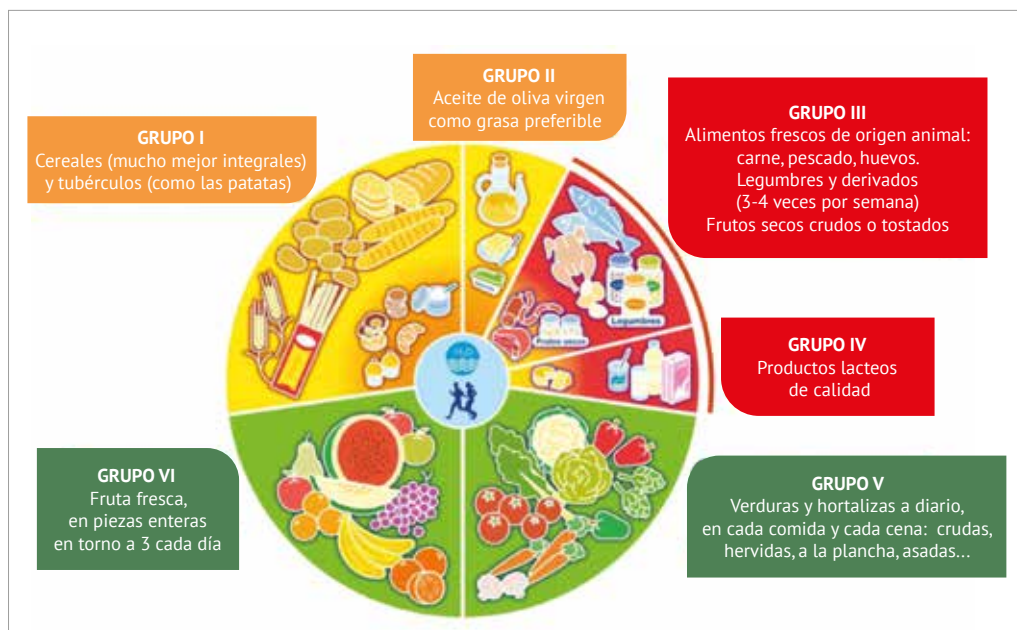
Marisa González Montero de Espinosa. Andrea Calderón. M.^a Dolores Marrodán. Grupo EPINUT

El Real Decreto 315/2025, aprobado por el Consejo de Ministros el 15 de abril pasado, pretende promover una alimentación más saludable y sostenible en los centros educativos y, en consecuencia, establecer nuevas normativas para los comedores escolares de toda España. Por este motivo podría realizarse una actividad en clase que persiga evaluar la calidad de la dieta del alumnado, a través de cuestionarios sencillos para valorar, por un lado, la diversidad alimentaria y, por otro, el grado de adecuación al patrón mediterráneo. Diversos organismos y sociedades científicas han propuesto diferentes encuestas con este propósito y, algunas de ellas, pueden realizarse de modo rápido y sencillo en el aula.

Nuestra experiencia docente recomienda preparar una presentación en la que, en primer lugar, se haga una breve exposición teórica sobre la importancia de la alimentación en la salud del individuo. Se debe señalar entonces que no hay ningún alimento que sea completo (excepto la leche materna para el bebé) y, por eso, es fundamental que la alimentación sea variada para garantizar un aporte nutritivo adecuado. Estos conceptos quedan bastante claros al visualizar la rueda de los alimentos dividida en seis grupos¹, según la función que ejerzan en el organismo.

El I y II son energéticos porque al ser ricos en glúcidos y lípidos actúan de carburante para nuestro cuerpo. El III y IV son formadores, por su riqueza en proteínas; su finalidad es el crecimiento y el mantenimiento de las estructuras corporales. El V y VI son alimentos reguladores porque contienen vitaminas, minerales y fibra, y ayudan a regular los pro-

cesos metabólicos del cuerpo. La hidratación y la actividad física son componentes cruciales de una alimentación saludable y se colocan por eso en el núcleo central de la rueda. La hidratación, especialmente a través del consumo de agua, ayuda al cuerpo a regular la temperatura, transportar nutrientes y eliminar desechos, mientras que la actividad física mejora la salud cardiovascular, muscular, ósea y mental (Figura 1).



Así mismo, hay que incidir en la importancia de consumir alimentos de todos los grupos y enfatizar el hecho de que más de las tres cuartas partes de los productos de la rueda tienen un origen vegetal y solo una cuarta parte, animal, como los lácteos, la carne o el pescado. También se deben mencionar una serie de mensajes clave que faciliten una buena elección, como por ejemplo, optar por el aceite de oliva virgen o virgen extra, los cereales integrales, etc. Del mismo modo, debe reseñarse la forma más saludable de cocinar los alimentos, cómo prepararlos a la plancha, cocidos, asados, etc.

La actividad continúa interrogando al alumnado sobre sus conocimientos respecto a la dieta mediterránea y, tras un pequeño debate, se responderá a sus planteamientos y preguntas sobre dicha temática. Para fijar conocimientos, la presentación sigue con una breve introducción sobre las características principales de este

Figura 1. Rueda de los alimentos. SEDCA, 2019.



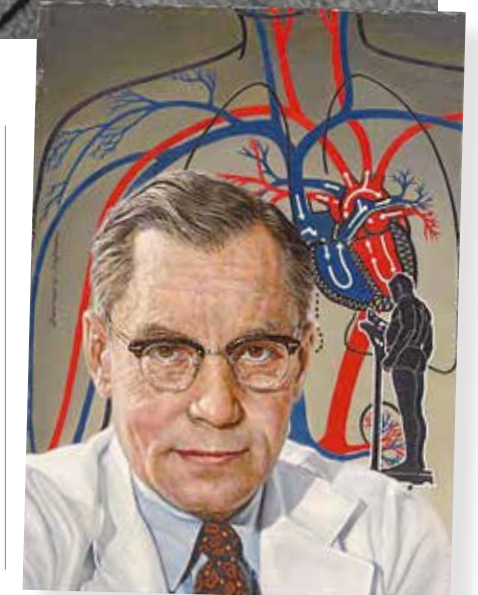
Figura 2. Ancel Keys (1904-2004). Padre de la nutrición moderna.

modelo alimentario, que fue descrito por primera vez por el fisiólogo estadounidense Ancel Keys (Figura 2), en los años 60-70 del pasado siglo. A continuación, se recuerdan las características principales de la dieta mediterránea, como son el alto consumo de productos vegetales (frutas, verduras, legumbres, frutos secos) y la frecuente ingesta de pescado. También, por otro lado, debe mencionarse: el uso de aceite de oliva como grasa principal, el moderado consumo de pan y de otros cereales (preferentemente integrales), la incorporación de lácteos, aves y huevos y, finalmente, una ingesta frugal de carnes rojas.

Los escolares deben conocer que la evidencia científica certifica que la dieta mediterránea se asocia a una menor prevalencia de obesidad abdominal, hipertensión, infarto o accidentes cerebrovasculares. Tras este período introductorio, se invita al alumnado a evaluar la calidad de su propia dieta y, para ello, se le pide que saquen lápiz y papel. Se puede utilizar la encuesta desarrollada por la Sociedad Española de Dietética y Ciencias de la

Alimentación (SEDCA), que aquí se ha adaptado para la ocasión (tabla 1). La presentación continúa con una serie de preguntas, las cuales se responden afirmativa o negativamente y se cuantifican con cero o un punto.

Es conveniente que cada diapositiva tenga una sola de las preguntas y, posteriormente, aparezca la puntuación correspondiente. De la misma manera, es prioritario explicar detenidamente cada una de las cuestiones y aclarar las posibles dudas. Por ejem-



¿Tomas al menos 2 piezas de fruta al día?	+1	0
¿Tomas verduras u hortalizas en comida y en cena?	+1	0
¿Tomas legumbres al menos 2 veces por semana?	+1	0
¿Tomas pescado al menos 3 veces por semana?	+1	0
¿Tomas un puñado de frutos secos NO fritos semanalmente?	+1	0
¿Eliges en casa los cereales integrales: pan integral, pasta integral...?	+1	0
¿Eliges aceite de oliva virgen o virgen extra para aliñar y cocinar?	+1	0
¿Tomas galletas, cereales azucarados, bollería... más de 3 veces por semana?	0	+1
¿Tomas más de 2 referescos a la semana?	0	+1
¿Tomas embutido en el bocadillo casi nunca, o solo de vez en cuando?	+1	0
¿Vas todas o casi todas las semanas a restaurantes de comida rápida?	0	+1

Tabla 1. Adaptación del cuestionario desarrollado por la SEDCA.

Suma:

plo, en la número 1 se debería indicar que se refiere a la fruta ENTERA, no al zumo y, mucho menos, a las bebidas azucaradas que mencionan la palabra fruta. En la 3 sería conveniente poner al alumnado algún ejemplo de legumbres, como alubias, garbanzos, lentejas, etc. Lo mismo ocurre con la 5, pero aquí es esencial indicar que no tienen que estar fritos ni recubiertos de sal. Con posterioridad, cada individuo sumará sus propios puntos y procederá a ver en la pantalla la siguiente diapositiva, en la que aparecerían los resultados. Así, la calidad de la dieta será óptima si obtiene de 8 a 11 puntos. A los escolares que han conseguido esta puntuación se les da la enhorabuena. Si la calificación es de 7 puntos, se les informa de que la calidad es buena y que casi consiguen una alimentación totalmente saludable. Si la valoración es de 6, se les comunica que deben hacer un cambio en su dieta para mejorarla y, por último, si la nota de la evaluación es 5 o menos puntos, se les notifica que tienen que corregir su dieta.

La última parte de la clase puede centrarse en consejos para mejorar la alimentación. De esta manera, respecto al consumo de frutas se podría comentar que lo ideal sería consumir dos o tres piezas diarias a cualquier hora y señalar que mejor si son enteras que en zumo. Con relación a las legumbres, es importante incidir en que son una fuente de proteína vegetal de alta calidad y contienen, en la mayoría de los casos, todos los aminoácidos esenciales. También es importante recalcar que estas semillas comestibles, junto a los cereales o frutos secos, constituyen un balance proteico ideal y que pueden consumirse tanto como platos de cuchara como en ensalada. Del mismo modo, se puede explicar que los frutos secos deben tomarse crudos o tostados. Además, estos alimentos energéticos consumidos con moderación no se asocian al sobrepeso, previenen problemas cardiovasculares y presentan beneficios a nivel cerebral.

Es trascendental advertir a los estudiantes acerca de la importancia de controlar la cantidad de azúcar consu-

Nutrition Facts	
Serving Size 1 cup (228g)	
Servings Per Container 2	
Amount Per Serving	
Calories 250	Calories from Fat 110
% Daily Value*	
Total Fat 12g	18%
Saturated Fat 3g	15%
Trans Fat 3g	
Cholesterol 30mg	10%
Sodium 470mg	20%
Total Carbohydrate 31g	10%
Dietary Fiber 0g	0%
Sugars 5g	
Protein 5g	
Vitamin A	4%
Vitamin C	2%
Calcium	20%
Iron	4%

Figura 3. Etiqueta nutricional.

mida. Se debe reducir el consumo de azúcar libre, que es aquella que, o bien está presente de forma natural en los alimentos (miel, jarabes, zumos o purés de frutas), o bien ha sido añadida por los fabricantes o en la cocina, etc. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda que el máximo diario de azúcar libre no exceda de 25 gramos, que es equivalente a 6 terrones. Para visualizar claramente la cantidad de esta sustancia dulce que hay en los alimentos se ha creado la página web <https://www.sinazu.org/>. Su metodología consiste en presentar fotografías de determinados productos e insertar a su lado la cantidad de azúcar que contienen en número de terrones.

De igual forma, se comentará algo sobre el chocolate, que tiene tanta aceptación en la infancia y adolescencia. El consumo moderado de este alimento tiene propiedades saludables, ya que es antioxidante, disminuye la inflamación, es rico en flavonoides (compuestos naturales que dilatan los vasos sanguíneos) y, por último, reduce la presión arterial, lo que se relaciona con un menor riesgo de padecer enfermedades no transmisibles. Según la Fundación Española del Corazón, el más saludable es el chocolate oscuro y amargo, con mayor contenido de ca-

cao, ya que el blanco o el que se sirve con leche contienen alta proporción de grasas saturadas y azúcar.

Otro de los apartados que deben conocer los escolares es el relativo al etiquetado nutricional, por tres motivos. En primer lugar, es la clave para saber lo que compramos y comemos y así facilitarnos una alimentación más saludable; segundo, ayuda a comparar productos y a elegir alternativas más adecuadas; y, tercero, informa del contenido de sustancias que puedan causar alergias o intolerancias. En una etiqueta hay que fijarse en diferentes apartados.

En principio, debe leerse la lista de ingredientes que se ordenan de mayor a menor según su cantidad; en este aspecto, hay que desconfiar de aquellos alimentos que contienen más de seis o siete ingredientes y muchos aditivos (E-), porque suelen ser ultraprocesados. Según la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN), existe una relación directa entre el mayor consumo de estos productos industriales y determinadas enfermedades cardiovasculares, la obesidad, la diabetes tipo 2 o el cáncer.

Con relación al contenido nutricional (figura 3), es apropiado resaltar que la cantidad de grasas saturadas no debe

Figura 4. Aprender a cuidarse. Boletín del CDL de marzo-abril 2025.

Aprender a cuidarse

52

Marzo-abril 2025

EPINUT

Aprender a cuidarse

Tu salud en positivo

Hay que leer la letra pequeña

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

Algunos de estos alimentos pueden ser desconocidos para nosotros, por lo tanto, de algún tipo de extracto o producto químico que en ocasiones no viene con su denominación completa, sino codificado por un número precedido de la letra E. Como norma general, cuanto mayor sea la cantidad de ingredientes, más deberíamos desconfiar acerca de la calidad y valor nutritivo del producto.

El etiquetado también nos proporciona otros datos esenciales como el nombre del producto, el número de lote, la cantidad neta y las fechas de caducidad y consumo preferente. A este respecto, es importante diferenciar entre la fecha de caducidad, que indica el último día en el que el producto puede consumirse de forma segura, y la fecha de consumo preferente, que señala hasta cuándo el alimento mantiene sus propiedades óptimas de sabor y textura, sin presentar un riesgo inmediato para la salud.

Si el producto contiene harinas o cereales, en blanco fíjese si se trata de un cereal de grano entero, en cuyo caso aparece la palabra "integral", que indica que lleva el grano completo, esto garantiza un mayor contenido en fibra, vitaminas y minerales. También es útil identificar si el alimento contiene azúcares añadidos o si que están presentes de manera natural porque, aunque bioquímicamente el azúcar sea el mismo, es clave conocerlo. Del mismo modo, el refinado de los azúcares, que consiste en eliminar las impurezas a altas temperaturas, puede disminuir la calidad nutricional.

Un consumo excesivo de sal se ha relacionado con un mayor riesgo de hipertensión arterial y enfermedades cardiovasculares, tal y como aparece en "Aprender a cuidarse" del boletín correspondiente a noviembre-diciembre de 2023. Por esta razón, habría que conocer si un producto tiene

53

Aprender a cuidarse

EPINUT

¿Qué es el etiquetado Nutri-score?

El etiquetado sirve para informar al consumidor sobre la calidad nutricional de los alimentos y bebidas envasados. El Nutri-Score es un sistema de clasificación, una especie de logotipo, que indica de forma gráfica si un producto es más o menos sano.

Es un sistema gradual que consta de cinco letras y colores (Figura 4). A verde oscuro (A) vende bien; B verde claro; C amarillo; D naranja; E rojo oscuro. La primera de ellas responde a la opción más saludable y la última, a la menos. Este etiquetado, aunque es voluntario y con las empresas de alimentación quienes deciden si lo utilizan o no, quedan exentos de presentarlo determinados alimentos, como los frescos, de un único ingrediente, bebidas alcohólicas, etc.

Nutri-score está hecho para compararse entre sí productos similares y de la misma categoría, por ejemplo cereales de distinto tipo o marca. Valora como positivos los elementos propios de la dieta mediterránea (frutas, verduras, frutos secos, etc.) y como negativos las grasas saturadas, el alto contenido en hidratos, etc.

NUTRI-SCORE

A B C D E

Calidad nutricional

Desmontando mitos

Diferencia entre declaración nutricional y de propiedades saludables

Muchos etiquetados incluyen además declaraciones nutricionales y de propiedades saludables, que pueden llevar a generar confusión. Las primeras, según el Reglamento (CE) 1831/2003 del Parlamento Europeo, hacen referencia a la composición de un producto, como por ejemplo "bajo en grasas" o "alto en fibra". Las segundas mencionan un beneficio para la salud, como "contribuye a reducir el colesterol".

Estas afirmaciones pueden ser engañosas si no se interpretan de forma adecuada. Así, una margarina elaborada con aceites refinados de baja calidad puede contener fitoesteroles, que ayudan a reducir el colesterol, ello permite que en el etiquetado se muestre este beneficio, sin mencionar que el producto es de baja calidad nutricional. En consecuencia es fundamental que las elecciones no se basen solo en estas declaraciones, sino que hay que analizar el producto en su conjunto.

Evaluación flash

Etiqueta de información nutricional

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

Grupo de Investigación EPINUT (<https://epinut.usc.es/>)
María González-Moreno de Espinosa, M.ª Dolores Marrón,
Anaïs Collado, Néstor López-López y Ángel Hernández (epinut@usc.es)

Imágenes creadas con Inteligencia Artificial



Figura 5. Galletas de copos de avena, plátano y chocolate negro.

tario a esto se manifiesta otro trabajo³, basado en el estudio Encuesta Nacional de Alimentación en la Población Infantil y Adolescente (ENALIA), que señala que la adolescencia es principalmente la etapa en la que se debe mejorar la calidad del desayuno.

Para que la primera ingesta diaria sea saludable, debe contener lo siguiente: proteínas de buena calidad procedentes, por ejemplo, del huevo o de la leche, grasas saludables (aguacate, frutos secos, aceite de oliva virgen extra), cereales integrales, fruta fresca entera (mejor que en zumo natural) y bebidas sin azúcar, como agua, leche, café, etc. Al final, incluso, se les puede proporcionar al alumnado una receta para que elaboren sus propias galletas saludables de copos de avena, plátano y chocolate negro (figura 5).

Los ingredientes son: 50 g de copos de avena integrales, 1 plátano maduro y una cantidad al gusto de pepitas o trocitos de chocolate negro (al menos 70 % de pureza). Se puede añadir además trocitos de frutos secos crudos o tostados. Se preparan machacando el plátano con un tenedor, mezclando esta masa con los copos de avena y demás ingredientes, y se les da la forma de pequeñas galletas. Después se las mete más o menos 15 minutos en el horno previamente precalentado a 180° y se las deja enfriar.

Es imprescindible mostrar a los escolares que la ciencia pone de relieve que la combinación de dieta mediterránea y actividad física constituye un camino eficaz para lograr una vida

más saludable, prolongada y plena. Ambos factores actúan de forma complementaria, mejorando la salud cardiovascular, el control del peso, la salud mental y el bienestar general. Adoptar tanto una dieta rica en nutrientes como un régimen regular de ejercicio es una estrategia integral que permite disfrutar de una vida activa y saludable. Hay que añadir, además, que el patrón mediterráneo tiene otras ventajas, como la mayor sostenibilidad, debido a que origina menor impacto ambiental, preserva la biodiversidad y apoya la economía local. ■

Bibliografía

- 1 La rueda de los alimentos. Una herramienta didáctica para alimentar mejor y más fácilmente. SEDCA. Edición 2019. (<https://nutricion.org/inicio/recursos-y-utilidades/la-rueda-de-los-alimentos/>).
- 2 Ruiz E, Ávila JM, Valero T, Rodríguez P, Varela-Moreiras G. Breakfast consumption in Spain: Patterns, nutrient intake and quality findings from the ANIBES study, a study from the International Breakfast Research Initiative. *Nutrients* 2018. 10 (9):1324. doi:10.3390/nu10091324.
- 3 Cuadrado-Soto E, López-Sobaler AM, Jiménez-Ortega AI, Bermejo LM, Aparicio A, Ortega RM. Breakfast Habits of a Representative Sample of the Spanish Child and Adolescent Population (The Study): Association with Diet Quality. *Nutrients*. 2020 Dec 8;12(12):3772. doi: 10.3390/nu12123772.

Aprender a cuidarse

Tu salud en positivo

No es oro (líquido) todo lo que reluce



La grasa de los alimentos se encuentra en forma de triglicéridos, molécula que incluye 3 cadenas de ácidos grasos. Estos se clasifican, según su estructura química, en "saturados" que no llevan dobles enlaces entre sus carbonos, "monoinsaturados" que contienen uno y "poliinsaturados" que poseen varios. Para entender sus diferencias respecto a la salud, se puede poner un ejemplo. Los coches viejos en carretera producen accidentes, atascos y contaminación, lo que equivaldría a las grasas saturadas. Los eléctricos modernos y eficientes que no contaminan serían las monoinsaturadas. Por último, las grúas de ayuda en carretera que desatascan el camino serían el equivalente a las poliinsaturadas.

El aceite "comestible" es una grasa que se mantiene en estado líquido a temperatura ambiente y que generalmente tiene origen vegetal. Este producto, utilizado para freír, asar, hornear, hacer salsas o aliñar, facilita el intercambio de calor a los alimentos, mejora su textura y sabor y aporta nutrientes beneficiosos para la salud. Los aceites de cocina más comunes son el de oliva, girasol y maíz. Menos populares son los de soja, colza, palma, coco, cacahuete o sésamo. Cada uno

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).

presenta diferente composición y propiedades culinarias. El de oliva destaca por su elevado contenido en ácidos grasos monoinsaturados (principalmente oleico), que son los más saludables desde el punto de vista cardiovascular. Este aceite es el más cotizado y es parte fundamental de la dieta mediterránea, considerada óptima por su probada eficacia en la prevención de enfermedades crónicas.

El mejor aceite de oliva es el "virgen extra", conocido por su acrónimo "AOVE", que se extrae directamente de las aceitunas por procedimientos mecánicos. Este es un producto sin defectos, con acidez igual o menor del 0,8 % de ácido oleico, mientras que el de oliva virgen (AOV) puede alcanzar un grado de acidez máximo del 2 %. Por último, el que se comercializa simplemente bajo la etiqueta de aceite de oliva (AO) se extrae de la aceituna mediante un proceso químico-térmico de refinado. Es de color más claro que el AOVE o el AOV y su grado de acidez no supera el 1 %. Hay que tener en cuenta que el refinado disminuye significativamente la cantidad de vitaminas A, D, E y K.

El aceite de girasol se extrae de las semillas de esta planta mediante un proceso físico-químico; es rico en ácidos grasos poliinsaturados (linoleico) y contribuye a la reducción del colesterol y triglicéridos sanguíneos. Igual que el de oliva, contiene una buena cantidad de vitamina E con acción antioxidante. Recientemente se han seleccionado variedades de girasol "alto oleico" con mayor proporción de ácidos grasos monoinsaturados y menor de poliinsaturados, lo que le confiere propiedades cercanas al aceite de oliva.

El aceite de maíz presenta pocas diferencias con el de girasol, aunque tiene una mayor cantidad de ácidos grasos monoinsaturados, vitamina A, cantidades significativas de vitaminas (E, D), hierro y calcio; todo ello hace que sea un producto saludable, pero de menor calidad que el de oliva. El de colza es muy popular en algunos países de Centroeuropa. No está recomendado su consumo porque se asocia a lesiones cardíacas, excepto la denominada "variedad oro".

El aceite de soja, que procede del prensado y refinado de la semilla de esta leguminosa, presenta una elevada proporción de omega 6 y apenas omega 3. Dicho desequilibrio, junto a los productos derivados del procesado, se ha relacionado con un aumento de la inflamación, presión arterial, dislipemia (aumento del colesterol y triglicéridos en sangre) y arteriosclerosis. Por ello, se desaconseja su consumo, particularmente en caliente, ya que en frío no parece tener efectos tan nocivos sobre el sistema cardiovascular.

Otros aceites, como el de palma y coco, tienen elevada proporción de grasas saturadas; su ingesta se relaciona con riesgo cardiovascular, elevación de presión arterial y respuesta a la insulina. En el caso del primero, el proceso de refinado produce compuestos con efecto dañino. Además, su cultivo origina gran impacto ambiental, porque

EPINUT responde

¿Puedo usar aceite de oliva si tengo el colesterol alto?



Sin duda, la respuesta es afirmativa. AOVE y AOV son la fuente de grasa más saludable para el cocinado y aliño de alimentos, porque son ricos en ácidos grasos monoinsatu-

rados. Ayudan a elevar el colesterol HDL o "bueno" y a reducir el LDL o "malo", aunque conviene moderar su consumo y evitar muchas frituras. Constituyen siempre la mejor opción frente a otros lípidos de origen animal.

Existen también otras fuentes de grasa saludables, como por ejemplo el aguacate, que es muy rico en grasas monoinsaturadas. Otros alimentos recomendables por su contenido en omega-3 serían el pescado azul (salmón, atún, sardinas, etc) y los frutos secos, que deben tomarse crudos o tostados, sin sal. Por último, hay que destacar algunas semillas, como las de lino, sésamo, chía, pipas de girasol o calabaza, que pueden añadirse a cremas, ensaladas o yogur y aportan compuestos anti-inflamatorios y anti-oxidantes. ■



Desmontando mitos

El aceite de oliva no es adecuado para freír o para repostería



Usar aceite de oliva en la cocina es una excelente manera de unir sabor y salud. AOVE aguanta muy bien las altas temperaturas y conserva sus propiedades; ello se debe a su contenido en antioxidantes y grasas monoinsaturadas. Al freír, forma una capa crujiente que hace que los alimentos absorban menos grasa. En repostería, puede tener un sabor más fuerte y característico, pero puede cambiarse por el AOV, que resulta igualmente jugoso, con sabor más suave y posee mejor composición nutricional que la mantequilla u otros aceites vegetales. ■

contribuye a la deforestación de selvas y pérdida de biodiversidad.

En resumen, AOVE y AOV serían las opciones más saludables para cocinar a fuego medio y, sobre todo, para consumir en crudo, aliños y ensaladas. En cambio, los aceites vegetales refinados, al someterse al calor, generan mayor cantidad de compuestos citotóxicos (dañan o matan las células) y proinflamatorios. Estos componentes también aparecen cuando se toman barbacoas, parrillas, muchas frituras, etc. ■



Evaluación flash

Cómo conservar y reutilizar el aceite de oliva

Consejos de reutilización

Filtra el aceite sobrante (frío) para retirar restos. No vuelvas a usarlo más de 5 veces o si adquiere un color oscuro y denso. No mezcles el aceite usado con aceite nuevo. Nunca reutilices el aceite usado en crudo (por ej., en ensaladas).

Consejos de conservación

Vidrio opaco, cerámica o acero inoxidable (nunca plástico). No emplees garrafas grandes si no lo vas a consumir en 2 meses. Guárdalo protegido de la luz y en un sitio fresco (12-14 °C, nunca en nevera). Tápalo herméticamente porque absorbe el olor de otros alimentos.



Desecho

Nunca tires el aceite viejo por el desagüe. Mételo en una botella de plástico y recíclalo en los contenedores correspondientes o en el punto limpio. Servirá para generar biodiésel.



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

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

Antonio Manuel Moral Roncal Victoria Eugenia, reina de España.

Ediciones 19. Madrid 2025.

La princesa Ena de Battenberg, nieta de la reina Victoria I de Gran Bretaña, se convirtió en reina de España en 1906, al contraer matrimonio con Alfonso XIII. En esta biografía, el autor ha querido que hable la protagonista a través de cartas y –teniendo en cuenta que muchas de ellas las rompía– de sus acciones dentro y fuera de palacio. El libro no obvia el problema que se produjo en la familia real al conocer que ella era transmisora de la hemofilia, pero no solo narra las consecuencias que tuvo ese hecho en el matrimonio, sino que analiza otros aspectos de la vida de Victoria Eugenia. Así, se repasan las lecturas de la reina a través del contenido de su biblioteca particular, su papel como dinamizadora de la Cruz Roja, como impulsora de la lucha contra la tuberculosis y el cáncer, como promotora de la red de roperos de Santa Victoria para marginados y necesitados. Se hace un interesante análisis de su actuación como madre y educadora de sus hijos, así como de su actuación humanitaria en 1921 ante la derrota militar de Annual.

Asimismo, se repasa su vida tras el caída de la Monarquía en 1931, cuando decidió separarse, al menos física y económicamente, de su marido. Años duros ante la evolución de la causa monárquica durante la Segunda República y la guerra civil, cuyo ecuador vital se produjo al morir Alfonso XIII en 1941. A partir de entonces, Victoria Eugenia actuó con mayor independencia ante los retos que la vida le presentó: animar la causa monárquica de su hijo don Juan de Borbón, organizar su vida en Suiza y apoyar, finalmente, a quienes serían los futuros reyes Juan Carlos y Sofía. En 1968 volvió por última vez a España para realizar un último gesto en apoyo de la causa monárquica, lo que proporciona el broche final al repaso de esta interesante reina y mujer.

Antonio Manuel Moral Roncal es catedrático de Historia contemporánea de la Universidad de Alcalá y académico correspondiente de la Real Academia de la Historia. Su trayectoria investigadora y académica ha sido galardonada con el Premio de Licenciatura (1992), Premio Campomanes (1990), Premio Internacional Luis Hernando de Larramendi (1999), Premio Nacional de Humanidades Ejército (2013) y Premio Luis Salazar y Castro (2022). Entre sus últimos libros destacan *O'Donnell. En busca del centro político* (2017) y *Estudios sobre el asilo diplomático en la Guerra Civil española* (2018). ■



Laura Segovia / Nati García Si me hablas empieza la partida.

Los juegos clave para estimular el lenguaje e iniciarse en el desarrollo de la lectura

Editorial Saralejandria. Madrid 2025.

¿Alguna vez has pensado que las primeras palabras y juegos pueden marcar la diferencia en el desarrollo de un niño? *Si me hablas, empieza la partida* es una guía práctica y cercana que te acompaña en ese hermoso proceso de estimular el lenguaje desde edades tempranas. Diseñada para ser sencilla y divertida, esta obra te lleva desde la adquisición del lenguaje oral hasta el desarrollo de habilidades metalingüísticas y la lectura, todo de manera natural y entretenida.

Imagina el lenguaje como un motor que necesita mantenerse en marcha para que todas sus piezas funcionen a la perfección. Los niños tienen un deseo innato de comunicarse, y ese deseo crece cuando se sienten motivados y reciben gratificación. Por eso, a través de juegos, cuentos y actividades lúdicas, tanto profesionales como familias pueden crear momentos mágicos que potencien sus habilidades lingüísticas y refuercen su confianza.

Este libro no solo te ayuda a entender qué habilidades deben aparecer en las primeras etapas, sino que también te enseña a reconocer y valorar los recursos comunicativos y que los niños ya poseen. Además, incluye todos los materiales necesarios para poner en práctica sus propuestas, facilitando su uso en casa o en el aula que podrán descargar e imprimir accediendo a los códigos QR que contiene. ¡Queremos que los juegos sean tan divertidos para los peques como lo son para nosotros!



María Antonia Casanova Evaluar ¿para qué?

Editorial La Muralla, Madrid, 2025.

La evaluación viene siendo “la piedra de toque” de los sistemas educativos. Se realizan reformas permanentes, buscando una mejor calidad, pero si no cambia el modelo de evaluación se continúa haciendo lo mismo en las aulas y los beneficios de esas deseadas innovaciones no llegan al alumnado, que sigue interesado más en aprobar que en aprender.

Este texto recoge 29 artículos temáticos relacionados con la evaluación educativa, escritos durante un periodo de quince años, desde 2010 hasta 2024, en los que se reflejan las situaciones por las que va pasando el modelo de evaluación, con avances, retrocesos, disfunciones, debates..., en torno a muchas cuestiones estrechamente relacionadas: evaluar no es igual a examinar, evaluar en contextos inclusivos, repetir para no avanzar, evaluación continua o examen final, la evaluación como guía de la enseñanza, etc. Temas para debatir, sin duda, con objeto de llegar a conclusiones que, en definitiva, deriven en modelos de evaluación que mejoren los aprendizajes de todos.

En definitiva, un texto que recoge reflexiones necesarias para adoptar, de una vez por todas, la evaluación formativa que ayude al avance y no

Recuerda: el lenguaje es clave para el pensamiento, la afectividad y los aprendizajes sociales y escolares. Y tú, como adulto, tienes un papel fundamental en acompañar y motivar a los pequeños en cada paso de su camino comunicativo. ¡Vamos a hacer que cada momento sea una oportunidad para aprender y disfrutar juntos!



Laura es una maestra de Audición y Lenguaje, Psicopedagoga y Experta en Trastornos específicos del lenguaje y Atención Temprana. Es autora de dos cuentos infantiles: *El dedo mágico de Tico* y *La temible sombra*. Tiene un Instagram educativo @mamaestraparagael donde también comparte recursos y tips como madre y maestra. Ha trabajado en atención temprana, en educación especial y en la actualidad en centros de educación ordinaria. Este curso (2024-2025) está como funcionaria en prácticas en el CEIP Fernando de los Ríos de Alorcón.

Nati es maestra de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, Experta en Autismo y en Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación, Técnico en Intervención Asistida con Animales, disfruta de su trabajo cada día, pensando en nuevos materiales para crear y que sus peques aprendan a través del juego y desarrollen una comunicación funcional. ■

Marina Aguirre Hoy honramos a los vivos.

Ediciones SM. Madrid, 2025.

Quedarse es mejor que irse, pararse cuesta menos que andar. A veces, morir es más fácil que vivir. Lesya, diecisiete años. Vive en una residencia universitaria. Sus padres huyeron del país tras la invasión. Sus amigos tampoco están. Come comida precocinada, está enganchada al móvil y pasa mucho tiempo encerrada en su habitación. Tiene un perfil de Instagram: #Hoyhonramos a nuestrosmuertos. Un día recibió un mensaje, fue a la playa y empezó a nadar...

Hoy honramos a los vivos ha obtenido el Premio Gran Angular-2025 a la mejor obra de literatura juvenil, porque es una obra de fantasía que «da voz al mundo interior de los niños en toda su complejidad, ofreciéndoles un refugio».

Ledicia Costas Feriópolis.

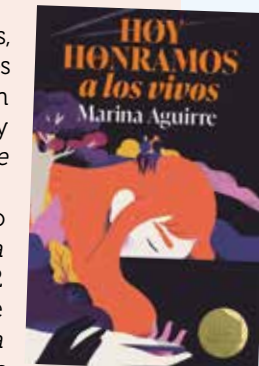
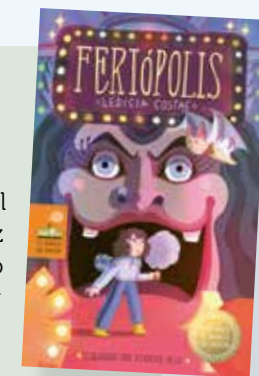
Ediciones SM. Madrid, 2025.

A veces la fantasía tranquiliza más que el mundo real. Me llamo Lola, tengo diez años y no soporto vivir con mis tíos. Pero me encanta ir a la feria con mi mejor amiga, Ruth. Y, sobre todo, montar en el tren de la bruja, que es nuestra atracción preferida. O era, porque no sé si volveré a subir a ella ni si volveré a ver a Ruth. Desde que llegué a Feriópolis, es todo muy distinto, tan fabuloso que no parece real. Y tú, ¿confiarías en el tren de la bruja? *Feriópolis* ha obtenido el Premio Barco de Vapor-2025 a la mejor obra de literatura infantil, porque es una obra de fantasía que «da voz al mundo interior de los niños en toda su complejidad, ofreciéndoles un refugio».

Ledicia Costas es una de las autoras más reconocidas y traducidas de la literatura gallega y sus libros se reeditan constantemente. Su primera novela publicada fue *Unha estrela no vento* (Edicións Xerais 2000), libro que escribió cuando era una adolescente. En los últimos años ha recibido importantes reconocimientos, como el Premio Merlín de literatura infantil por su obra *Escarlata, la cocinera cadáver*. Por este mismo libro, el Ministerio de Cultura le concedió el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en el año 2015 y entró a formar parte de la Lista de Honor del Ibbv. Con la novela de aventuras *Verne y la vida secreta de las mujeres* plantó consiguió el Premio Lazarillo de creación literaria en 2015. En 2017 vuelve a obtener ese mismo galardón con la novela *La balada de los unicornios*, y en 2022 recibe nuevamente este galardón por su novela juvenil *La liebre mecánica*. En el año 2019 publica la novela *Infamia*, el libro más leído en los clubes de lectura de Galicia de la ESO en el curso 2019-2020. En 2020 recibe el Premio de la Cultura de Galicia de Creación Literaria. Y a finales de 2021 consigue por segunda vez el Premio Merlín, en esta ocasión por su novela infantil *El niño de fuego*. En 2022 gana la XX edición del Premio de Poesía Fundación por su obra *Ultraluz*.

Marina Aguirre es Ingeniera de Caminos, Canales y Puertos. Tras publicar dos álbumes infantiles, en 2017 y 2018 fue distinguida en el Certamen de Letras Jóvenes de Castilla y León por los libros de relatos *La pequeña de la casa* y *Todos somos hijos*.

Ha seguido escribiendo álbum ilustrado con las publicaciones de *Mil historias en la piel* y *La semilla del abuelo* (Bookolia, 2022 y 2023). En 2023 recibió el premio Algar de Álbum Ilustrado por *Cuando nuestra casa se partió*. En 2024 publica su primera novela para adultos, *Verano 2001* (Maclein y Parker) y su primera novela juvenil, *Sal del faro* (SM). Compagina su labor de escritora con la docencia de Matemáticas en Educación Secundaria.



Guillermo Cánovas Gaillemin**Mira con quién hablan.**

Editorial ESPASA. Barcelona, 2025.



Mira con quién hablan es un libro divulgativo que analiza el impacto de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la vida de niños, adolescentes y familias. Desde un enfoque pedagógico, ético y crítico, se examinan los riesgos, las limitaciones y los desafíos que esta tecnología plantea, insistiendo en la necesidad urgente de educar y actuar.

El libro se organiza en cuatro partes:

Primera parte: Cánovas recoge diálogos reales con inteligencias artificiales que demuestran cómo estos sistemas pueden mentir, disimular errores y adoptar discursos emocionalmente manipuladores (por ejemplo, diciendo "me importa lo que sientes").

Se evidencia así la falta de control ético en su desarrollo y el riesgo particular para usuarios más vulnerables, como los menores.

Segunda parte: El autor denuncia cómo las IAG recopilan datos de los usuarios de manera poco transparente y cómo están reemplazando millones de empleos en sectores tan variados como la programación o la agricultura, afectando profundamente el tejido social y económico.

Tercera parte: Inferencia emocional y vulnerabilidad algorítmica. Se describe cómo la IAG es capaz de inferir estados emocionales y rasgos de personalidad a partir del lenguaje. Empresas y entidades utilizan estos sistemas para tomar decisiones (como contrataciones o rechazos) sin que las personas afectadas lo sepan, creando nuevas formas de discriminación invisible.

Cuarta parte: Se abordan problemas como los sesgos algorítmicos, la pérdida de habilidades cognitivas en los jóvenes por dependencia tecnológica (memoria, planificación, pensamiento crítico), la amenaza a la privacidad y el potencial adictivo de los sistemas diseñados para captar la atención.

El libro finaliza con propuestas prácticas: incluye decálogos de actuación para padres, madres, docentes y centros escolares, sugiriendo estrategias para proteger la privacidad y fomentar la alfabetización digital, y analizando críticamente los límites de la nueva Ley Europea de Inteligencia Artificial.

Mira con quién hablan está dirigido especialmente a familias, docentes y responsables políticos, invitándolos a reflexionar y actuar ante una revolución tecnológica que, de manera silenciosa, ya está moldeando el futuro de las próximas generaciones.

Guillermo Cánovas es en la actualidad el Director del Observatorio para el Uso Saludable de la Tecnología –EducaLIKE–. Fue fundador y Director del Centro de Seguridad en Internet para los menores en España, integrado en el *Safer Internet Programme* de la Comisión Europea (2002-2014). Presidente y fundador de la organización de protección del menor PROTÉGELES. Premio UNICEF por su labor en favor de la infancia en 2013. Profesor y escritor condecorado con la Cruz de la Orden del Mérito. Autor de diversos libros como: *Autorregulación digital* (Editorial SM), *Cariño, he conectado a los niños* (Editorial Mensajero), y varios títulos más relacionados con la infancia y adolescencia. ■

Josep María Esquirol**La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir.**

Editorial Acanalado. Barcelona, 2024.



La escuela del alma es una fascinante invitación para descubrir, partiendo de los cimientos de la educación, el horizonte de una vida madura, fecunda y espiritual. Paso a paso las realidades que nombran palabras como **lugar, enseñanza, compañía, atención, mundo, cuidado, contemplación, creación...** van iluminando el camino con luz propia y nos descubren nuevos sentidos: cada ser humano se nos revela como origen, y el encuentro, como «un alma que toca otra alma». Una vez más, Josep Maria Esquirol, en su búsqueda de la esencia de las cosas, nos plantea una propuesta luminosa y esperanzada en tiempos de desorientación, una conspiración singularísima, **la orden filosófica del amor**.

Josep María Esquirol es catedrático de Filosofía de la Universidad de Barcelona, donde da clases de Filosofía Contemporánea y dirige el grupo de investigación Aporia, dedicado a la relación entre Filosofía y Psiquiatría. Ha publicado cerca de un centenar de artículos en revistas especializadas y una docena de libros. Especialmente en *La resistencia íntima* (Acanalado, 2015) —que recibió los premios Ciutat de Barcelona y Nacional de Ensayo—, junto con *La penúltima bondad* (Acanalado, 2018) y *Humano, más humano* (Acanalado, 2021), traducidos al italiano, portugués, inglés y alemán, el autor ha articulado su «filosofía de la proximidad».

Ángel Guerra**Benito Pérez Galdós**

Ediciones Cátedra. Madrid 2025.

Colección Letras Hispánicas.

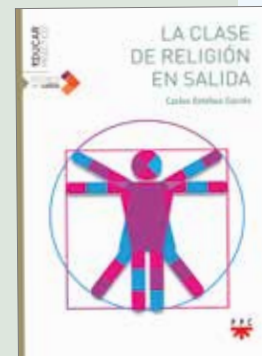


La edición, de Juan Carlos Pantoja Rivero, recoge un profundo estudio introductorio, en el que se pretenden exponer las claves más importantes para la comprensión de la novela, desde una reivindicación de la figura literaria de Benito Pérez Galdós, hasta el análisis detenido del texto.

En la introducción se abordan aspectos estructurales, haciendo ver la importancia de la división en tres partes de la novela y de las diferencias entre la vida madrileña (primera parte) y toledana (partes segunda y tercera) del protagonista, quien evoluciona desde la postura de un revolucionario de ideas socialistas y republicanas (Madrid), a un espiritualismo de base cristiana muy influido

Carlos Esteban Garcés**La clase de Religión en salida.**

PPC. Madrid, 2020.



"Para abrir caminos a lo nuevo en la enseñanza de la Religión y renovar sus aprendizajes esenciales en diálogo con los signos de los tiempos. En el mundo educativo están emergiendo con fuerza nuevas iniciativas que impulsan un giro antropológico en la escuela: un informe mundial de la UNESCO para 2021 fortaleciendo la educación como bien común; la Agenda 2030 y su apuesta por el desarrollo sostenible; la competencia global que la OCDE propone para PISA; y un renovado planteamiento de la educación ciudadana con perspectiva mundial. Esas tendencias son un eje transversal que impulsa una renovada pasión por la dignidad humana.

La enseñanza de la Religión, demasiado centrada sobre sí misma, no puede permanecer ajena a lo que está pasando. Esta es la pretensión de este libro: abrir caminos a lo nuevo y renovar sus aprendizajes esenciales en diálogo con los signos de los tiempos.

Carlos Esteban Garcés es profesor titular de Pedagogía de la Religión en el Instituto Pontificio San Pío X. Dirige el área de Ciencias de la Religión en el Centro Universitario La Salle. Coordina la formación permanente del profesorado de Religión en la Delegación Episcopal de Enseñanza de Madrid. Dirige el Observatorio de la Religión en la escuela de la Fundación SM y es, además, el Coordinador del SEDIP de Religión del Colegio Oficial de Docentes (CDL) de Madrid.

por el amor de Ángel Guerra hacia la espiritual Leré (Toledo), donde las ideas socialistas parecen fundirse con el punto de vista social e igualitario del cristianismo primitivo, que es la base del pensamiento del protagonista.

Se analiza también la importancia de determinadas dicotomías que marcan el desarrollo de la narración y que son casi siempre contrastes que oponen dos perspectivas distintas de la realidad (la ya citada dualidad Madrid-Toledo, el amor humano y el amor espiritual, el carácter revolucionario y el cristianismo de base, lo profano y lo religioso...).

Es importante también el análisis de los aspectos autobiográficos incluidos por Pérez Galdós en esta novela que, para Yolanda Arencibia, es la que más rasgos de la vida del autor recoge.

También se analiza la influencia de Toledo en la evolución psicológica y humana del protagonista.

La edición se basa en la primera (1891) y pretende ser una edición crítica. Se ha intentado fijar un texto lo más cercano posible al que escribió en su día Pérez Galdós.

Juan Carlos Pantoja Rivero (Toledo, 1961) es doctor en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid

Luis Alberto de Cuenca**Los mundos y los días. Poesía 1970-2009**

Visor, Madrid, 2019 (6.ª edición).

Colección Visor de Poesía.

Los mundos y los días (Madrid, Visor, 1998) reúne, convenientemente revisados y corregidos, todos los libros de poesía de Luis Alberto de Cuenca aparecidos entre 1970 y 2009, es decir, desde *Elsinore* (Madrid, Azur, 1972) hasta *La vida en llamas* (Madrid, Visor, 2006; reeditado por Reino de Cordelia en 2023), que fue galardonado con el premio Ciudad de Melilla-2006. *Los mundos y los días* ha conocido sucesivas ampliaciones y reediciones (2007, 2012 y 2019).

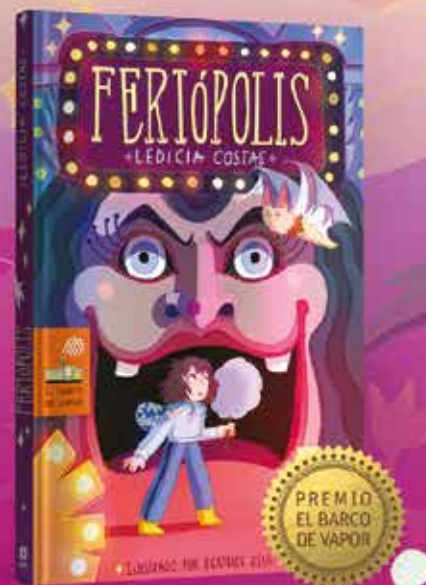


Luis Alberto de Cuenca. Nacido en Madrid (diciembre de 1950), Luis Alberto de Cuenca es helenista, bibliófilo, miembro de la Real Academia de la Historia y Profesor de Investigación del CSIC. Ha sido director de la Biblioteca Nacional y Secretario de Estado de Cultura. Entre otros premios, ha obtenido el de la Crítica por *La caja de plata* (1985), el Nacional de Traducción por su versión del *Cantar de Valerio latino* (1989) y el Premio de Literatura de la Comunidad de Madrid (2007). Entre sus últimos libros poéticos publicados, cabe citar *Se aceptan cheques, flores y mentiras* (Madrid, Aguilar, 2018), *Después del paraíso* (Madrid, Visor, 2021) y *El secreto del mago* (Madrid, Visor, 2023), obra con la que ha obtenido el Premio Jaime Gil de Biedma de Poesía, concedido por de la Diputación de Segovia.

Se le acaba de conceder el XXXIV Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana-2025.

y profesor en el Instituto Alfonso X el Sabio de Toledo, y en la Facultad de Educación de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha). Su carrera como profesor abarca el periodo entre 1985 y 2022. Ha publicado diversos trabajos sobre libros de caballerías y literatura del Siglo de Oro, entre los que destacan la *Antología de poemas caballerescos castellanos* (Centro de Estudios Cervantinos, 2004), *Espejo de caballerías, segunda parte. Guía de lectura* (Centro de Estudios Cervantinos, 2007) y la edición del *Libro segundo de Espejo de caballerías*, de Pedro López de Santa Catalina (Centro de Estudios Cervantinos, 2009), o la edición de Cervantes, *Tres novelas ejemplares: El amante liberal, El casamiento engañoso y Coloquio de los perros* (Castalia, 2012). También se ha dedicado a la literatura de los siglos XIX y XX y, con Emilio Sales, ha publicado obras del duque de Rivas, de Blasco Ibáñez, de Pardo Bazán y de Carmen de Burgos. Interesado en el vasto patrimonio cultural de la ciudad de Toledo, ha publicado el libro *Paseos por las leyendas de Toledo* (Imágica ediciones, 2009), en colaboración con Joaquín García Sánchez-Beato, y *Cien leyendas toledanas de todos los tiempos* (Ediciones Covarrubias, 2014), entre otros. Forma parte del equipo de autores que elabora los libros de texto de Lengua castellana y Literatura para ESO y Bachillerato de la editorial McGraw-Hill, desde 2012.

CONFÍA
EN EL TREN
DE LA BRUJA



**2025
PREMIOS SM**

El Barco de Vapor
y Gran Angular



*Lesya, 17 años:
Vida en pause*

LITERATURASM.COM



¡Descubre Club CDL Madrid!

Por formar parte del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid tienes acceso exclusivo a la mejor plataforma de descuentos y promociones. Donde podrás encontrar descuentos y reembolsos en categorías como:



www.cdlmadrid.contigomas.com

¡Entra y empieza a ahorrar!



*¡Te presentamos un nuevo
espacio exclusivo!*

**el Club de Descuentos
CDL Madrid,**

en el que puedes acceder como colegiado a una plataforma de descuentos directos y reembolsos.

Además podrás invitar a dos personas para que también puedan disfrutar de estos beneficios en diversos sectores: vacaciones, tecnología, ocio, formación, moda, restaurantes, gasolina...

Más información:

www.cdlmadrid.org

Tel.: 914 471 400



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



AON

Seguros de Salud

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

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

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

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

Nueva Mutua Sanitaria

Desde 44€/mes

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

Asisa

Desde 48,98€/mes

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

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

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

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

Aon Iberia Correduría de Seguros y Reaseguros, S.A.U., inscrita en el Rº Mercantil de Madrid, Hoja M-19857, Tomo 15321, Folio 133, N.I.F. A-28109247. inscrita en el Registro Especial de Sociedades de Correduría de Seguros con la clave J-107. Capacidad financiera y Seguro de Responsabilidad Civil concertado según lo previsto en la Ley de Distribución de Seguros. De conformidad con lo previsto en el art. 44 de la Ley 26/2006 de 17 de julio, para cualquier reclamación en relación con los servicios de Mediación de Seguros prestados deberá dirigirse al Apartado de Correos núm. 2053 o bien a la página web www.quejasyreclamaciones.com. El corredor recomienda estos productos sobre la base del análisis objetivo previsto en la Ley de Mediación de seguros y reaseguros privados.