

CONSTRUYENDO CIUDADANÍA CRÍTICA E INCLUSIVA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ACTUALES



Coordinadores

Silvina Aguilar Santa Cruz
Javier Augusto Nicoletti
Walter Federico Gadea Aiello

Aguilar Santa Cruz, Silvina
Construyendo ciudadanía crítica e inclusiva en contextos educativos actuales / Silvina
Aguilar Santa Cruz ; Javier Augusto Nicoletti ; Walter Federico Gadea Aiello ;
Compilación de Walter Federico Gadea Aiello ; Javier Augusto Nicoletti ; Silvina
Aguilar Santa Cruz. - 1a ed. - Malvinas Argentinas : Polaris CDD, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91442-0-8

1. Sociedad. 2. Inclusión Social. 3. Educación. I. Gadea Aiello, Walter Federico,
comp. II. Nicoletti, Javier Augusto, comp. III. Aguilar Santa Cruz, Silvina, comp. IV.
Titulo.
CDD 371.904

ISBN 978-631-91442-0-8



Los contenidos de los artículos incluidos en este libro son de exclusiva responsabilidad de sus autores.
Todos los textos han sido sometidos a un proceso de revisión por pares bajo la modalidad de doble ciego

Comité Científico

Los integrantes de este Comité participaron en la evaluación académica de los Capítulos que conforman este libro, mediante un proceso de revisión por pares, bajo la modalidad de doble ciego.

Luis Bote Curiel

Universidad Rey Juan Carlos (España)

Eva Milara Hernando

Universidad Rey Juan Carlos (España)

Cristián David Chushig Muzo

Universidad Rey Juan Carlos (España)

ÍNDICE

Construyendo ciudadanía crítica e inclusiva en contextos educativos actuales.....	5
Silvina Aguilar Santa Cruz – Javier Augusto Nicoletti – Walter Federico Gadea Aiello	
Implementación del modelo de Aula Invertida en la formación clínica de enfermería: resultados de una experiencia piloto en el Conurbano Bonaerense.....	8
Melina Porporato – Alan Berduc	
De la Escuela de Salamanca a la Educación Infantil: una propuesta de enseñanza de los derechos humanos.....	19
Cristo José de León Perera	
Estudio preliminar sobre las concepciones histórico-temporales de futuros docentes.....	30
Nicolás Romero Miralles - Walter Federico Gadea Aiello	
Uso ético y responsable de la Inteligencia Artificial y prevención del ciberacoso en adolescentes del colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada.....	52
Nini Johanna Gómez-Castrillón	
Hacia el Helenismo: ayer y... ¿hoy?.....	72
Blanca Jiménez de Cea García de Arboleya	
Movimientos sociales en el Ecuador	94
Roberto Carlos Cuenca Jiménez	
La Gestión Cultural: el desafío de una profesión clave, pero desvalorizada.....	99
Reina Lobato Noa	

Construyendo ciudadanía crítica e inclusiva en contextos educativos actuales

Silvina Aguilar Santa Cruz

Hospital Interzonal de Agudos Vicente López y Planes de la Provincia de Buenos Aires

Javier Augusto Nicoletti

Universidad Nacional de La Matanza

Walter Federico Gadea Aiello

Universidad de Huelva

El libro *Construyendo ciudadanía crítica e inclusiva en contextos educativos actuales*, coordinado en el marco del Proyecto de Investigación *MUNDALIZACIÓN E IDENTIDAD* y el Proyecto de innovación docente *LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE DESDE EL MODELO DE NACIONES UNIDAS: PENSAMIENTO CRÍTICO E INTERDISCIPLINARIEDAD. CUARTA EDICIÓN III. UHUMUN* que se implementan en la Universidad de Huelva, es un trabajo que reúne investigaciones, propuestas pedagógicas y reflexiones teóricas de Argentina, Ecuador y España, destinadas a pensar el papel que tiene la educación en la formación de ciudadanos cada vez más comprometidos, reflexivos y críticos desde una perspectiva ética y democrática.

Los diversos capítulos abordan cuestiones centrales para la reflexión señalada, fortaleciendo la enseñanza de la historia, de la ética digital, de la innovación didáctica, y

de los enormes desafíos que representan las nuevas tecnologías y su aplicación en las aulas.

Estas cuestiones dialogan entre sí para construir una perspectiva integrada en la construcción de una ciudadanía crítica e inclusiva que responda a las necesidades de los contextos educativos.

El primer capítulo lleva por título *Implementación del modelo de Aula Invertida en la formación clínica de enfermería: resultados de una experiencia piloto en el Conurbano Bonaerense* y es una elaboración de Melina Porporato y Alan Berduc de la Universidad Nacional del Oeste de la República Argentina.

Luego, Cristo José de León Perera de la Universidad de Salamanca desarrolla el segundo capítulo, denominado *De la Escuela de Salamanca a la Educación Infantil: una propuesta de enseñanza de los derechos humanos*.

El tercer capítulo, titulado *Estudio preliminar sobre las concepciones histórico-temporales de futuros docentes*, es realizado por Nicolás Romero Miralles y Walter Federico Gadea Aiello de la Universidad de Huelva, siguiendo la línea de investigación didáctica del Máster Oficial Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas de la Universidad de Huelva.

El cuarto capítulo, elaborado por Nini Johanna Gómez-Castrillón de la Universidad de Huelva, es un Trabajo Final de Prácticas, denominado *Uso ético y responsable de la Inteligencia Artificial y prevención del ciberacoso en adolescentes del colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada*.

El quinto capítulo es un trabajo realizado por Blanca Jiménez de Cea García de Arboleya de la Universidad de Huelva, llevando por título *Hacia el Helenismo: ayer y... ¿hoy*.

Seguidamente, Roberto Carlos Cuenca de la Universidad Técnica Particular de Loja, presenta su trabajo denominado *Movimientos sociales en el Ecuador*.

Por último, Reina Lobato Noa presenta su trabajo *La Gestión Cultural: el desafío de una profesión clave, pero desvalorizada*.

La riqueza y diversidad de los capítulos que conforman este Libro reflejan la amplitud y profundidad del trabajo de coordinación realizado, convirtiéndolo en una contribución significativa para docentes, investigadores, estudiantes universitarios y para todas las personas interesadas en fortalecer una educación democrática e inclusiva.

Implementación del modelo de Aula Invertida en la formación clínica de enfermería: resultados de una experiencia piloto en el Conurbano Bonaerense

Melina Porporato

Universidad Nacional del Oeste

Alan Berduc

Universidad Nacional del Oeste

Introducción

La formación en enfermería enfrenta en la actualidad múltiples desafíos pedagógicos: la necesidad de integrar teoría y práctica, la incorporación de tecnologías educativas, y el compromiso con el desarrollo de habilidades críticas y clínicas relevantes en contextos dinámicos y de alta complejidad (Benner, 2010; Badia et al, 2016). En este escenario, el modelo de Aula Invertida (AI) ha emergido como una propuesta innovadora que busca reconfigurar el tiempo y los espacios de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una mayor autonomía y participación activa del estudiantado (Alfaro et al, 2021).

A diferencia del modelo tradicional centrado en la exposición docente, el aula invertida propone que los contenidos teóricos sean abordados fuera del aula, a través de plataformas digitales, mientras que el tiempo presencial se dedica al análisis, la resolución de casos, y la aplicación contextualizada de los saberes (Bishop, & Verleger, 2013). Esta inversión de roles y tiempos permite transformar al estudiante en protagonista de su proceso formativo, lo que resulta especialmente relevante en

disciplinas como la enfermería, donde la toma de decisiones clínicas, el razonamiento diagnóstico y la gestión del cuidado requieren un aprendizaje activo, situado y reflexivo (Prieto-Martín et al, 2019; Torres Illescas, 2024).

En la última década, múltiples estudios han documentado los beneficios del aula invertida en carreras de ciencias de la salud. Por ejemplo, McLaughlin et al. (2014) reportaron un aumento significativo en la motivación, la comprensión de contenidos y la participación en clases en estudiantes de farmacia tras aplicar este modelo. Por su parte, Tolks et al. (2016) destacan que el aula invertida favorece la adquisición de competencias clínicas complejas al permitir que los estudiantes lleguen a las instancias presenciales con una base previa sobre la que reflexionar y construir conocimientos.

En Argentina, las experiencias sistemáticas de implementación del aula invertida en enfermería son aún escasas, y la mayoría de los diseños curriculares siguen apostando por metodologías tradicionales, con predominio de clases magistrales y evaluaciones memorísticas (Alfaro et al, 2021). Esto dificulta el desarrollo de habilidades críticas y limita el uso del tiempo presencial para actividades que promuevan una mayor articulación entre teoría y práctica, especialmente en asignaturas clínicas (Portuguez Castro, 2022).

Además, el acceso creciente a plataformas de educación digital y recursos multimedia plantea nuevas oportunidades para repensar el proceso formativo. La pandemia de COVID-19 aceleró este cambio, obligando a universidades de todo el mundo a experimentar con modelos híbridos que combinan lo virtual y lo presencial, sentando las bases para una transformación pedagógica más profunda (Hodges et al., 2020).

El presente artículo se propone analizar la implementación del modelo de aula invertida en una asignatura clínica de la Licenciatura en Enfermería, en una universidad pública del Conurbano Bonaerense. A través de una experiencia piloto desarrollada durante los ciclos lectivos 2023 y 2024, se busca aportar evidencia empírica sobre su viabilidad, los aprendizajes emergentes y las percepciones del estudiantado respecto a esta estrategia, en un contexto caracterizado por desafíos socioeducativos y limitaciones de recursos.

Metodología

Diseño

Estudio mixto, de tipo exploratorio-descriptivo, con intervención pedagógica longitudinal.

Contexto

Asignatura: "Enfermería en Cuidados Críticos Pediátricos", cuarto año de la Licenciatura en Enfermería.

Intervención

- Tres unidades temáticas: “Trastornos ácido-base”, “Shock”, “Trastornos renales”.
- Modalidad invertida en un turno por unidad; dos turnos control con clases tradicionales.
- Entorno virtual: campus institucional con actividades asincrónicas gamificadas (Genially, videos, textos, audios).

Recolección de datos

- Encuestas pre y post experiencia (Google Forms).
- Observaciones docentes semiestructuradas.
- Entrevistas a estudiantes.
- Análisis de desempeño en exámenes

Resultados

El análisis de los datos obtenidos en el período 2023-2024 permitió evaluar los efectos del modelo de aula invertida desde múltiples dimensiones: participación estudiantil, apropiación de contenidos, desempeño académico y percepciones subjetivas.

1-Participación y accesibilidad

Durante el desarrollo de las actividades asincrónicas en el campus virtual, se observó una **alta participación inicial** que decreció hacia la mitad del cuatrimestre, reflejo de una combinación entre el aumento de la carga académica, la no obligatoriedad de las actividades y las dificultades tecnológicas.

- En marzo, se registraron **149 respuestas** a las actividades asincrónicas; en junio, la cifra cayó a **11 respuestas**, manteniéndose sin embargo la participación activa en los talleres presenciales.
- El **90% de los estudiantes accedió al contenido desde teléfonos celulares**, lo que confirma la necesidad de adaptar los materiales pedagógicos a formatos compatibles con dispositivos móviles.
- La plataforma institucional no permitía monitorear el recorrido de cada estudiante, por lo que se infiere que la participación fue mayor que la registrada formalmente.

2-Valoración de recursos digitales

Los recursos asincrónicos incluyeron videos explicativos, textos breves, audios de casos clínicos y materiales interactivos (realizados en Genially y PowerPoint). Los estudiantes destacaron los siguientes aspectos:

- El **73,5% consideró que los videos explicativos fueron los recursos más útiles**, valorando especialmente la posibilidad de pausar, repetir y mirar en sus propios tiempos.

- Los textos y audios complementarios fueron utilizados como apoyo, pero menos mencionados como recurso central.
- La experiencia gamificada (uso de desafíos y pistas) fue positivamente valorada en entrevistas, por promover la participación y el interés en el estudio autónomo.

3-Desempeño académico

Los resultados académicos de los exámenes parciales de cada unidad temática muestran una tendencia favorable al grupo que participó del modelo de aula invertida, comparado con los grupos control (clase tradicional).

Unidad temática	Comisiones con Aula Invertida	Comisiones con Aula Tradicional
Trastornos ácido-base	84% aprobaron	80% aprobaron
Shock	89% aprobaron	72% aprobaron
Trastornos renales	66,7% aprobaron	64% aprobaron

Estos datos reflejan que, si bien las diferencias no son siempre radicales, sí existe un **mejor desempeño en unidades trabajadas bajo el modelo invertido**, sobre todo en temas más complejos como “shock”, que requiere comprensión fisiopatológica y toma de decisiones rápidas.

Asimismo, es importante considerar la economía del recurso que implica la implementación del modelo de aula invertida. Si bien los resultados académicos obtenidos no evidenciaron una mejora superlativa en comparación con los métodos tradicionales, fueron al menos equivalentes, lo cual cobra especial relevancia al analizar el tipo de recurso utilizado. La propuesta asincrónica implementada tiene la ventaja de ser reutilizable por una cantidad ilimitada de estudiantes, lo que representa una optimización significativa en términos de inversión educativa. Una vez realizada la inversión inicial, que incluye la capacitación docente, el diseño pedagógico de los contenidos, y su producción y montaje, el material puede utilizarse en sucesivas

cohortes, incrementando su valor didáctico a lo largo del tiempo. Además, al trasladar parte del contenido a la virtualidad, se libera tiempo presencial que puede ser aprovechado para potenciar el rol del docente como facilitador, orientador y mediador en la interpretación de situaciones clínicas y en el desarrollo del razonamiento crítico a través de discusiones guiadas.

4-Participación y análisis en talleres presenciales

Las observaciones docentes señalaron un cambio cualitativo en la participación de los estudiantes:

- Los alumnos que accedieron a los contenidos en modalidad asincrónica **llegaban a clase con preguntas más profundas**, orientadas al análisis de los casos y no a dudas de base.
- Se registró mayor disposición a **participar activamente, resolver problemas en grupo y argumentar decisiones de cuidado**, particularmente en situaciones clínicas simuladas.
- La articulación entre la teoría vista previamente y la práctica en taller **favoreció la apropiación de saberes situados**, en línea con los principios del aprendizaje significativo.

5-Percepción estudiantil

Las encuestas post experiencia y entrevistas realizadas revelaron valoraciones altamente positivas del modelo:

- “Me gustó poder estudiar cuando podía, sobre todo por mi trabajo”.
- “El taller fue distinto, no me sentí perdida porque ya venía con una idea”.
- “Los videos fueron clave, ojalá toda la cursada fuera así”.

Estas frases muestran una **revalorización del rol del estudiante** como sujeto activo en el proceso educativo, y una mayor predisposición a vincular los contenidos con la práctica profesional.

Discusión

Los hallazgos de esta experiencia se alinean con investigaciones previas que subrayan los beneficios del modelo de aula invertida en el ámbito de la salud. McLaughlin et al. (2014) evidencian mejoras en la retención de conceptos y en el rendimiento académico cuando los estudiantes trabajan con material teórico previo y dedican el tiempo presencial a actividades prácticas y colaborativas. De forma similar, nuestro estudio muestra un mejor desempeño en los exámenes de las comisiones que implementaron el modelo invertido, especialmente en temas de alta complejidad clínica como el “Shock”.

Además, las observaciones docentes revelaron una mayor implicación por parte de los estudiantes en las clases presenciales, lo que concuerda con los hallazgos de Rotellar y Cain (2016), quienes plantean que el aula invertida potencia la participación activa y la colaboración entre pares, elementos claves para el aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista cualitativo, las entrevistas a estudiantes en nuestra experiencia coinciden con lo reportado por Missildine et al. (2013), quienes documentaron que los alumnos valoran positivamente la posibilidad de acceder a materiales en distintos formatos (videos, infografías, textos interactivos), adaptando el ritmo de estudio a sus necesidades y tiempos. En nuestro caso, los recursos audiovisuales fueron señalados como los más útiles por el 73,5% del estudiantado, destacando la accesibilidad desde el celular como una ventaja crucial.

Sin embargo, también se identificaron desafíos, en consonancia con estudios que advierten sobre las dificultades de implementación del aula invertida en contextos con escasa infraestructura digital, bajo nivel de autonomía estudiantil o con falta de capacitación docente (Gilboy, et al., 2015). En nuestro entorno, las limitaciones del campus virtual dificultaron el seguimiento del trabajo asincrónico, lo que sugiere la necesidad de desarrollar herramientas que permitan monitorear la participación y ofrecer retroalimentación en tiempo real.

Otro punto relevante es el impacto del aula invertida en el desarrollo del pensamiento clínico. Prieto (2021) sostiene que este modelo permite simular situaciones reales de toma de decisiones, fortaleciendo competencias transversales como la priorización de cuidados, la evaluación de riesgos y la elección de intervenciones. Esta afirmación se ve respaldada por nuestra experiencia, donde los estudiantes del grupo intervenido realizaron un análisis más profundo de los casos clínicos en actividades presenciales.

Finalmente, al situar esta experiencia en el Conurbano Bonaerense, se aporta evidencia desde un contexto latinoamericano, con estudiantes que muchas veces combinan estudio y trabajo, y que valoran estrategias que les permitan organizar su tiempo, acceder a contenidos de forma flexible y sentirse más protagonistas de su formación (Zacarías et al, 2024).

Conclusiones

La implementación del modelo de Aula Invertida en la asignatura “Cuidados Críticos Pediátricos” permitió transformar el enfoque pedagógico tradicional, centrado en la exposición docente, hacia una estrategia que potencia el aprendizaje activo, autónomo y situado. A partir de la reorganización del tiempo de enseñanza, el estudiante asumió un rol más participativo, logrando una mayor comprensión de los contenidos clínicos complejos y mejorando su desempeño en la resolución de casos.

El uso de recursos asincrónicos, accesibles y contextualizados, demostró ser una herramienta eficaz para favorecer el estudio autónomo, especialmente en estudiantes que combinan su formación con obligaciones laborales o familiares. El modelo no solo mejoró los resultados académicos, sino que también promovió un aprendizaje más significativo y reflexivo, centrado en la toma de decisiones en contextos reales de atención en salud.

Si bien la experiencia fue positiva, también se identificaron desafíos estructurales: la necesidad de contar con una plataforma tecnológica que permita el seguimiento y retroalimentación del trabajo asincrónico, la capacitación docente en diseño de materiales digitales, y la adaptación institucional para sostener propuestas pedagógicas innovadoras.

El Aula Invertida, lejos de ser una moda pasajera, se presenta como una oportunidad real para resignificar la enseñanza universitaria en salud, integrando tecnologías accesibles, estrategias activas y una lógica pedagógica centrada en el estudiante como sujeto crítico de su proceso de formación. En el contexto de la educación en enfermería —y especialmente en instituciones públicas del Conurbano Bonaerense—, este modelo no solo es viable, sino altamente necesario para avanzar hacia una formación profesional más crítica, flexible y adaptada a las nuevas exigencias sanitarias.

El modelo de Aula Invertida resultó altamente valorado, viable en contextos públicos, y con impactos positivos en la comprensión y rendimiento académico. El uso de recursos accesibles, como videos explicativos y casos clínicos contextualizados, refuerza la efectividad de la estrategia. Se recomienda la capacitación docente en producción de material digital y la institucionalización de este modelo como parte del diseño curricular en carreras de salud.

Bibliografía

ALFARO, Marta Cristina, DEBUCHY, María Verónica, DOMÍNGUEZ, María José y MOLINA, Cristian Raúl, (2021), El aula invertida en la enseñanza de enfermería, Red Sociales, *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 08, N° 02, pp. 131-139.

Badia J, Paulino Carnicero, Juan José González, Montserrat Iborra, Francisco Imbernón, Teresa Icart, Cecilia Lasta, Eduardo Mariño, José Luis Medina, Trinidad Mentado, Pilar Modamio, Alfredo Prieto, Eliana Rangel, Carlota Riera, Enric Spelt, Gloria TortBenner, P. (2010). *Educating nurses: A call for radical transformation*. Jossey-Bass.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA, 30(9), 1–18.

Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109–114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., ... & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236–243. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000086>

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597–599. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130919-03>

Portuguez Castro, May. (2022). El aula invertida como estrategia didáctica en educación superior. En libro: *Educación y aprendizaje significativo durante la pandemia de Covid 19* (pp.83-95). Editorial: Siete Pedernal

Prieto, N. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, 391, 149–177. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476

Prieto-Martín, Alfredo, Barbarroja-Escudero, José, Lara-Aguilera, Isabel, Díaz-Martín, David, Pérez-Gómez, Ana, Monserrat-Sanz, Jorge, Corell-Almuzara, Alfredo, & Álvarez de Mon-Soto, Melchor. (2019). Aula invertida en enseñanzas sanitarias: recomendaciones para su puesta en práctica. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(6), 253-262. Epub 09 de marzo de 2020. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.226.1031>

Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 34. <https://doi.org/10.5688/ajpe80234>

Tolks, D., Schäfer, C., Raupach, T., Kruse, L., Sarikas, A., Gerhardt-Szép, S., ... & Fischer, M. R. (2016). An introduction to the inverted/flipped classroom model in

education and advanced training in medicine and healthcare. *GMS Journal for Medical Education*, 33(3), Doc46. <https://doi.org/10.3205/zma001045>

Zacarías, Martha & López, Patricia & Juárez, Margarita & Sánchez Sánchez, María & Jiménez, Jacqueline. (2024). El aula invertida como estrategia para el aprendizaje híbrido con estudiantes de nivel superior. *Revista Social Fronteriza*. 4. e45480. 10.59814/resofro.2024.4(5)480.

Torres Illescas, J. A., Ávila Jaramillo, Y. V., Torres Illescas, V. A., & Lalangui Sarango, R. G. (2024). La cognición situada: una estrategia efectiva en la asignatura de inglés para integrar los saberes del educando con los contenidos interdisciplinarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (3), 70 – 83. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.201>.

De la Escuela de Salamanca a la Educación Infantil: una propuesta de enseñanza de los derechos humanos

Cristo José de León Perera

Universidad de Salamanca

Introducción

La educación en derechos humanos constituye hoy una prioridad ineludible en los sistemas educativos de las sociedades del siglo XXI. En estados caracterizados por la globalización, la diversidad cultural y la complejidad social, el reconocimiento de la dignidad de todas las personas se convierte en un requisito indispensable para una correcta convivencia democrática. La escuela, como institución socializadora, tiene la responsabilidad de favorecer que los infantes se desarrollen en un entorno donde no solo se transmitan saberes, sino también valores éticos como son la justicia, la igualdad o, entre otros, el respeto.

En este marco, recuperar la tradición humanista de la Escuela de Salamanca (Pena, 2009a) resulta más que un ejercicio de historia intelectual propio del ámbito académico. Supone volver a una de las fuentes más tempranas del pensamiento universalista, allí donde figuras como Francisco de Vitoria (Castilla, 1992), Domingo de Soto (Brufau, 1960), Melchor Cano (León, 2020) o Francisco Suárez (Rábade, 1997), defendieron que todos los seres humanos, sin importar su origen o cultura, poseen derechos inalienables. Esta tradición, nacida en los siglos XVI y XVII en un contexto de expansión colonial y debate sobre la legitimidad de la conquista, anticipó de manera sorprendente las ideas que siglos más tarde cristalizarían en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948 (Pena, 2009b).

La hipótesis que guía este trabajo es que los principios formulados por la Escuela de Salamanca pueden y deben inspirar propuestas didácticas actuales para la Educación Infantil (0-6 años), etapa decisiva en la formación de la personalidad y de la conciencia ciudadana. Aunque los niños no comprendan todavía formulaciones abstractas, es posible diseñar experiencias de aula que traduzcan esos principios en vivencias

significativas. La educación para la ciudadanía democrática, como ha señalado Joan Pagès (2019), debe comenzar desde los primeros años, fomentando la participación, la empatía y la capacidad crítica.

Partimos de la definición de derechos humanos, entendidos como un conjunto de cualidades morales de carácter universal —inalienables, interdependientes, indivisibles y no discriminatorias— inherentes a la condición y dignidad de la persona humana. Estos derechos se consideran superiores a cualquier otro e indispensables para disfrutar de una vida plenamente digna y libre. Deben ser respetados, garantizados y cumplidos, orientando las conductas sociales en favor de dicha dignidad humana (Fraguas, 2015). Asimismo, se adoptará una perspectiva amplia respecto a la educación en Derechos Humanos, integrando otras temáticas con las que guarda una relación cercana y que podrían considerarse como subcategorías de esta. Nos referimos, por ejemplo, a la educación para la ciudadanía, para la democracia o para la dignidad humana, entendiendo que todos estos aspectos quedan recogidos en el amplio campo de la educación en Derechos Humanos.

Nos encontramos en un año conmemorativo, se cumplen 80 años de aquel 24 de octubre de 1945, fecha en la que, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, se fundaron las Naciones Unidas. También debe de tenerse presente que en el 2026 se producirá el quinto centenario de la Escuela de Salamanca (1526-2026).

Las siguientes páginas se estructuran en varios apartados. En primer lugar, se presenta un marco teórico que conecta las aportaciones de la Escuela de Salamanca con las concepciones contemporáneas de educación en ciudadanía y derechos humanos. Posteriormente, se analizan las posibilidades de integrar esos principios en el aula de Educación Infantil, atendiendo a los enfoques actuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En un tercer momento, se desarrolla una propuesta didáctica concreta, con actividades diseñadas para el aula. Finalmente, se ofrece una reflexión crítica sobre los retos y limitaciones del planteamiento, así como las conclusiones y líneas futuras de investigación.

De la tradición humanista a la didáctica contemporánea

La Escuela de Salamanca representa uno de los hitos más relevantes en la historia del pensamiento jurídico y político europeo. Francisco de Vitoria, en sus *Relecciones*,

argumentó que los pueblos indígenas del Nuevo Mundo eran seres humanos con razón y dignidad, y por tanto poseían derechos naturales que no podían ser vulnerados. Esta afirmación supuso una ruptura con las concepciones dominantes que justificaban la conquista en términos de superioridad cultural o religiosa. A su vez, el dominico Domingo de Soto y el jesuita Francisco Suárez desarrollaron reflexiones sobre la justicia social, la libertad y el derecho natural, anticipando debates modernos sobre los derechos individuales y la legitimidad del poder político.

Estos planteamientos tienen una doble relevancia para la educación actual. Por un lado, constituyen antecedentes históricos que permiten mostrar a los alumnos la continuidad y evolución del pensamiento sobre la dignidad humana. Por otro, ofrecen una base filosófica para fundamentar la enseñanza de los derechos en un horizonte más amplio que el puramente normativo. Al recordar que los derechos nacen de la condición humana y no de una concesión del poder, se refuerza la idea de su universalidad e inalienabilidad.

La pedagogía contemporánea ha recogido este testigo en la forma de educación para la ciudadanía. Como señaló Pagès (2009), enseñar Ciencias Sociales no consiste únicamente en transmitir hechos, sino en formar ciudadanos capaces de comprender, participar y transformar su realidad. La conciencia histórica, en este sentido, es clave: permite conectar pasado, presente y futuro, entendiendo la historia no como un repertorio de fechas, sino como un campo de experiencias que alimentan el juicio crítico.

En la misma línea, Ortega (2022) ha subrayado que los problemas sociales, las identidades excluidas y las cuestiones de género deben abordarse desde edades tempranas. Para el profesor de la Universidad de Burgos, la didáctica de las Ciencias Sociales no puede limitarse a contenidos neutros, sino que debe ofrecer herramientas para analizar y cuestionar las desigualdades. Por su parte, Gómez (2017) ha insistido en que la enseñanza de la historia debe contribuir a desarrollar empatía y capacidad crítica, especialmente a través del trabajo con narrativas múltiples y la problematización de los conflictos.

Integrar estas perspectivas significa reconocer que la educación en derechos humanos no es un añadido transversal, sino un eje fundamental que articula la formación ciudadana. Desde la tradición salmantina hasta los enfoques contemporáneos, la idea de dignidad, justicia y participación constituye un hilo conductor que permite dotar de coherencia y sentido al currículo.

Derechos humanos y Educación Infantil

La Educación Infantil es una etapa crucial en la formación de la personalidad. Durante estos años, los niños aprenden a convivir, a reconocer al otro y a regular sus emociones. Aunque no comprendan formulaciones abstractas como «derecho natural» o «ius gentium», sí pueden experimentar valores como la igualdad, la solidaridad o la justicia en situaciones cotidianas.

En este sentido, la escuela debe convertirse en un espacio donde los derechos humanos se vivencien a través de la práctica. La *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989) establece que los menores tienen derecho a ser escuchados, a participar en las decisiones que les afectan y a disfrutar de un entorno educativo respetuoso. Traducir estos principios al aula implica diseñar dinámicas donde los niños puedan expresar sus opiniones, cooperar en actividades comunes y aprender a resolver conflictos de manera pacífica.

Nikken (1994) afirma que:

la sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que éste, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer son los que hoy conocemos como derechos humanos (p.15).

De esta manera, puede afirmarse que los derechos humanos implican una serie de obligaciones y deberes por parte del conjunto de la población para poder desarrollarse. Esto da como resultado que no hay derecho sin una responsabilidad ciudadana, una obligación individual y un compromiso colectivo. Es decir, todo derecho implica una responsabilidad, y en este sentido, cada ciudadano no solo debe velar por el respeto de sus propios derechos, sino también asumir un compromiso activo en la defensa y garantía de los derechos de los demás.

La investigación en didáctica ha mostrado que incluso en edades tempranas es posible trabajar competencias ciudadanas. Pagès (2010) insistía en la necesidad de generar experiencias de participación en el aula, donde los alumnos se acostumbren a escuchar y a ser escuchados. Ortega (2021) ha señalado la importancia de incluir perspectivas diversas en los materiales educativos, de manera que los niños reconozcan la pluralidad cultural y de género desde sus primeros aprendizajes. Gómez (2018), por su parte, ha propuesto metodologías basadas en la narración de historias que inviten a la empatía y a la comprensión de diferentes puntos de vista.

Esta misma educación va en la misma línea del concepto que menciona Chaparro (2016): «educar para un ciudadano global», el cual debe reunir un gran número de las siguientes premisas y pautas:

1. Participan y se comprometen de forma activa en la vida ciudadana en todos sus niveles e intentan transformar la realidad,
2. Son conscientes de sus derechos, pero también de sus obligaciones, responsabilizándose de sus actos,
3. Se interesan por conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en su vida y en la de los demás,
4. Respetan, valoran, celebran la equidad de género, la diversidad y tienen una mentalidad cosmopolita. Se indignan frente a la injusticia y la exclusión, luchando por un mundo mejor,
5. Son conscientes de los desafíos del mundo actual,
6. Respetan las múltiples pertenencias identitarias de las personas y de los pueblos como fuente de enriquecimiento humano,
7. Se interesan por conocer, analizar críticamente y difundir el funcionamiento del mundo en lo económico, político, social, cultural, tecnológico y ambiental,
8. Contribuyen a crear una ciudadanía activa, que combate la desigualdad a través de la búsqueda de la redistribución del poder, de las oportunidades y recursos (pág. 515).

Como se observan algunos de estos elementos tienen un grado elevado de dificultad para ser trabajados en la etapa de infantil, pero como afirma este mismo autor, con estrategias y metodologías adecuadas pueden llevarse a cabo de una forma adecuada.

Esta enseñanza, al igual que la educación en Derechos Humanos, tiene como principal objetivo «la educación para un mundo en el que nada sea ajeno, apostando por una enseñanza más inclusiva» (Chaparro, 2016). Asimismo, afirma que la primera premisa para llevar a cabo esta educación es conseguir un pensamiento crítico, fomentando una interacción ciudadana, y sobre todo y donde el papel del docente es clave, fomentar aulas reales, donde se traten problemáticas globales del mundo, así como los derechos humanos.

En conjunto, estos enfoques apuntan a que la Educación Infantil puede y debe ser un terreno fértil para sembrar las bases de una cultura de derechos humanos. No se trata de transmitir contenidos teóricos, sino de generar experiencias vivenciales que permitan a los niños interiorizar valores de respeto y justicia.

Una propuesta didáctica para el aula

Según lo expuesto en el apartado anterior, la educación en Derechos Humanos requiere de metodologías que vayan más allá de la simple transmisión de conocimientos. Se podría afirmar que, el conocimiento sin más no es suficiente para educar en Derechos Humanos, puesto que poseer información no implica que se hayan interiorizado. Es decir, no se trata de que el alumnado memorice los Derechos Humanos, sino de que la escuela, de forma integral, propicie su vivencia a través de experiencias compartidas, fomentando relaciones interpersonales basadas en el respeto y espacios donde puedan opinar, discutir, sentir, creer y pensar por sí mismos.

Desde esta perspectiva, se plantean una serie de principios metodológicos que deben guiar la acción educativa en derechos humanos, permitiendo que el aprendizaje se base en la participación activa, la experiencia personal, el pensamiento crítico y el vínculo entre la vida cotidiana y el conocimiento. Estos principios han sido organizados y conceptualizados por autores como puede ser Dewey (1916).

La propuesta que se presenta a continuación busca traducir los principios de la tradición humanista salmantina y de la didáctica contemporánea en actividades concretas para la Educación Infantil.

Un primer eje se centra en el derecho a ser escuchado. Se propone instaurar la asamblea de aula como espacio regular donde los niños expresen sus opiniones sobre aspectos de la vida escolar. El docente actúa como mediador, garantizando que todas las voces sean

escuchadas y valoradas. Esta dinámica favorece la participación y la comprensión de que cada persona tiene derecho a opinar, es decir, se logrará que pasen de ser «espectadores» a protagonistas de su propio aprendizaje y de la vida escolar (Tonucci, 1996).

Un segundo eje aborda la igualdad y la diversidad. Para ello, se utilizan cuentos ilustrados que representen personajes de distintas culturas, géneros y capacidades. Tras la lectura, los niños realizan dramatizaciones en las que encarnan a los personajes, lo que les permite ponerse en el lugar de otros y cuestionar estereotipos.

El tercer eje se orienta a la cooperación y la justicia. Juegos colectivos donde el éxito depende de la colaboración de todos los participantes refuerzan la idea de que la comunidad se construye con el aporte de cada uno. Actividades como construir una torre entre varios o trasladar un objeto en equipo permiten experimentar la interdependencia y la solidaridad.

Estas experiencias no solo cumplen con los objetivos de la LOMLOE en cuanto a educación en valores, sino que encarnan en la práctica los principios defendidos por la Escuela de Salamanca: dignidad, igualdad y justicia universal. Se favorece una educación acorde a las necesidades sociales del siglo **xxi** al promover la participación equitativa, la responsabilidad compartida y el diálogo respetuoso, condiciones indispensables para el desarrollo de la seguridad, la autonomía, la libertad y la igualdad entre el alumnado.

Cabe señalar que existen multitud de metodologías activas; desde el aprendizaje basado en indagación hasta las dinámicas de gamificación o los rincones de juego libre. Estas pueden incorporarse de forma aislada o combinada según los objetivos y el contexto de cada aula.

Discusión

La traslación de principios filosóficos del siglo **xvi** al aula de Educación Infantil no está exenta de dificultades. Uno de los principales retos es evitar la trivialización de conceptos complejos. La dignidad humana, por ejemplo, no puede reducirse a un lema vacío; debe vivirse en prácticas cotidianas que los niños comprendan y valoren. La

función docente es esencial: no se trata de simplificar el contenido, sino de traducirlo pedagógicamente.

Otro desafío es la tendencia a relegar la educación en derechos humanos a un plano transversal, sin darle un lugar central en el currículo. Superar esta visión requiere un compromiso institucional y una formación docente específica. La educación en ciudadanía crítica exige que los maestros sean conscientes de su papel político y social, y que cuenten con recursos para abordar cuestiones de justicia e inclusión desde el aula. Finalmente, es fundamental implicar a las familias y a la comunidad. La educación en derechos humanos no puede limitarse al espacio escolar: debe convertirse en una práctica compartida que atraviese todos los ámbitos de la vida del niño.

Conclusiones

El análisis realizado permite sostener que la educación en derechos humanos, lejos de constituir un añadido marginal, debe entenderse como el núcleo de la formación ciudadana en la escuela. Recuperar el pensamiento de la Escuela de Salamanca no significa un ejercicio arqueológico, sino una forma de anclar nuestras prácticas educativas en un legado que ya en el siglo XVI subrayaba la dignidad, la igualdad y la justicia como fundamentos universales. La conexión entre aquella tradición humanista y la Educación Infantil, aunque pueda parecer lejana, resulta fecunda: muestra que incluso en los primeros aprendizajes es posible generar experiencias de respeto, reconocimiento y participación.

Los principios defendidos por Francisco de Vitoria y sus contemporáneos encuentran continuidad en los enfoques contemporáneos de la didáctica de las ciencias sociales. La insistencia de Joan Pagès en convertir la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en un espacio de formación política y ciudadana, así como las aportaciones de Delfín Ortega en torno a los problemas sociales y las identidades excluidas, o las de Cosme Jesús Gómez Carrasco sobre el desarrollo de la conciencia histórica, demuestran que el aula puede ser un lugar privilegiado para experimentar valores democráticos. Esta convergencia entre tradición filosófica y pedagogía actual refuerza la idea de que los derechos humanos deben enseñarse y vivirse de manera integral desde la infancia. La propuesta didáctica presentada constituye un ejemplo de cómo trasladar principios abstractos a prácticas concretas. La asamblea como espacio de escucha y participación,

el uso de cuentos para trabajar la diversidad, o los juegos cooperativos para promover la solidaridad, muestran que la enseñanza de los derechos humanos en Infantil es posible, pertinente y necesaria. Estas dinámicas no solo responden a objetivos curriculares, sino que generan vivencias que permiten a los niños interiorizar valores fundamentales para la convivencia democrática.

No obstante, es preciso reconocer también las limitaciones del planteamiento. En primer lugar, la dificultad de traducir conceptos filosóficos complejos a actividades pedagógicas sencillas implica el riesgo de caer en simplificaciones excesivas. En segundo lugar, la implementación de estas propuestas exige una formación docente específica y un compromiso institucional que no siempre están garantizados. A ello se suma la necesidad de implicar a las familias y a la comunidad educativa, pues la educación en derechos humanos no puede reducirse al espacio escolar. Finalmente, no debe olvidarse que la Educación Infantil es un ámbito heterogéneo, condicionado por contextos sociales, culturales y económicos diversos, lo que obliga a adaptar cualquier propuesta a las realidades concretas de cada aula.

A pesar de estas dificultades, el potencial de este enfoque es indudable. Trabajar los derechos humanos desde los primeros años contribuye a sentar las bases de una ciudadanía crítica, empática y solidaria. Lejos de ser una tarea prematura, se trata de un proceso gradual en el que los niños aprenden, mediante experiencias significativas, a reconocerse como sujetos de derechos y a respetar los de los demás. La escuela, en este sentido, se convierte en un microcosmos donde se ensayan prácticas de convivencia que luego se proyectarán en la vida social más amplia.

De cara al futuro, sería conveniente profundizar en la investigación sobre las metodologías más eficaces para integrar los derechos humanos en la Educación Infantil. El análisis de experiencias comparadas en distintos contextos culturales, así como la evaluación de los resultados a largo plazo, podría enriquecer el debate y ofrecer orientaciones más precisas para la práctica docente. Asimismo, resulta necesario avanzar en la formación inicial y permanente del profesorado, de modo que los docentes dispongan de herramientas conceptuales y didácticas para abordar la complejidad de estos temas con solvencia.

En definitiva, la vinculación entre la Escuela de Salamanca y la Educación Infantil constituye una propuesta innovadora que combina raíces históricas y proyección pedagógica. Si bien su aplicación plantea desafíos, también abre un horizonte prometedor: el de una educación que no se limita a transmitir conocimientos, sino que

forma ciudadanos conscientes de su dignidad y de la de los demás. En un mundo marcado por la desigualdad y la exclusión, educar desde la infancia en los derechos humanos no es solo un objetivo deseable, sino una necesidad urgente para construir sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

Bibliografía

Brufau Prats, J. (1960). *El pensamiento político de Domingo de Soto y su concepción del poder*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Castilla Urbano, F. (1992). *El pensamiento de Francisco de Vitoria. Filosofía política e indio americano*. México: Anthropos.

Chaparro Sainz, A. (2016). «Formando ciudadanos globales. Posibilidades, dificultades y retos en un aula de Educación Infantil» en Carmen Rosa García Ruiz, *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas-AUPDCS, 515-523.

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Fraguas Madruga, L. (2015). «El concepto de derechos fundamentales y las generaciones de derechos», *Anales: Anuario del Centro de la UNED de Calatayud*, 21, 117-136.

Gómez Carrasco, C. J. (2017). *La enseñanza de la Historia y la construcción de la conciencia histórica*. Madrid: Síntesis.

Gómez Carrasco, C. J. (2018). «Narrativas históricas y pensamiento crítico en el aula», *Revista de Educación*, 381, 45-66.

León Perera, C. J. de (2020). *La Compañía de Jesús en la Salamanca universitaria (1548-1767). Aspectos institucionales, socioeconómicos y culturales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Nikken, P. (1994). «El concepto de derechos humanos», *Estudios básicos de derechos humanos*, 1(2), 15-37.

Ortega Sánchez, D. (2021). «Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia», *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 13-29.

- Ortega Sánchez, D. (2022). *Didáctica de las Ciencias Sociales y competencia digital docente en Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Pagès, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Grao.
- Pagès, J. (2010). «Educación política y formación de la ciudadanía», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 91-101.
- Pagès, J. (2019). «La enseñanza de las ciencias sociales para la formación de la ciudadanía», *Revista Brasileira de Educação em Ciências Sociais*, 21(62), 14-32.
- Pena González, M. A. (2009a). *La Escuela de Salamanca. De la monarquía hispánica al orbe católico*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Pena González, M. A. (2009b). «Derechos humanos en la Escuela de Salamanca» en José Román Flecha Andrés, *Derechos humanos en Europa*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 51-78.
- Rábade Romeo, S. (1997). *Francisco Suárez (1558-1617)*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Vitoria, F. de (1960). *Relecciones teológicas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Estudio preliminar sobre las concepciones histórico-temporales de futuros docentes¹

Nicolás Romero Miralles

Universidad de Huelva

Walter Federico Gadea Aiello

Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

El tiempo histórico es un concepto polisémico inherente al aprendizaje y a la enseñanza de la historia que presenta una serie de dificultades de carácter epistemológico. Así lo demuestran numerosos estudios curriculares en el ámbito de la investigación didáctica a la hora de aplicar modelos conceptuales orientados a la formación de un pensamiento crítico.

Primeramente, debemos reconocer el valor de las propuestas metodológicas de especialistas en la materia como Pagès (1989, 1999, 2004, 2007, 2009, 2012, 2019), Torres (2001a, 2001b) y Santisteban (2007, 2010, 2017), encaminadas a la adquisición y a la construcción de la temporalidad histórica. Estos autores reivindican la necesidad de emplear operadores temporales para comprender las numerosas dimensiones de una realidad poliédrica.

El tiempo histórico es “un metaconcepto o concepto de conceptos, como lo es también el espacio, del cual no se puede separar” (Santisteban, 2007, p. 19). Fundamentado en las intersecciones de los tiempos pasado, presente y futuro sus dimensiones nos permiten acceder a un complejo sistema de relaciones socio-históricas que implican desplazarse a través del tiempo examinando el porqué de las circunstancias (Pagès y Santisteban, 2008, 2011, 2014). Por tanto, trasciende “la simple memorización de hechos concretos, conceptos o fechas del pasado” (Gómez y Miralles, 2016, p. 16).

¹ Este estudio sigue la línea de investigación didáctica enmarcada en el Máster Oficial Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas de la Universidad de Huelva, España.

Aunque su didáctica se integra en los estudios de formación de un pensamiento histórico-temporal para una ciudadanía crítica nos encontramos ante un concepto vagamente definido que no dispone de un corpus riguroso para abordar su estudio de manera sistemática (Santisteban, 2010). El currículo vigente presenta un modelo impreciso pues los subconceptos para su estudio se limitan al ámbito de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración. Los objetivos, por tanto, persiguen la comprensión de estas dimensiones temporales a través del uso de conceptos claves del pensamiento histórico.

De lo que se trata es de implementar modelos interdisciplinarios basados en la comprensión de elementos básicos para adquirir habilidades en la interpretación del pasado. Autores como Escribano (2019) o Álvarez (2020) señalan la necesidad de replantearnos los principios metodológicos para que esos elementos sean tenidos en cuenta en la elaboración del currículo de ciencias sociales.

MARCO TEÓRICO

El tiempo en la historia

Cada cultura concede un significado diferente al concepto tiempo asumiendo de este modo su propia temporalidad. Este hecho acredita la promoción de unos saberes que permitan adecuarnos en relación al tiempo teniendo en cuenta las particularidades que han permanecido históricamente (Pinto y Pagés, 2020).

Los antiguos concebían un tiempo circular sometido a las leyes inmutables de la naturaleza. Entre los griegos predominaba la percepción de un pasado heroico conectado a un presente decadente; la mecánica aristotélica permitiría establecer una estructura métrica temporal. Con la aparición del cristianismo la moralidad romana se concilia con el espíritu del tiempo presente a través de las tres perspectivas agustinianas: presente del pasado, presente del presente y presente del futuro (Le Goff, 2005).

La concepción medieval del tiempo bloquearía el presente entre el peso del pasado y la esperanza del porvenir. Los escolásticos continuaron concibiendo el tiempo en función del movimiento local, análogamente a como el espacio era concebido en función de los cuerpos; así los hombres vivieron de modo atemporal, sumidos en un anacronismo constante. Con la llegada de la modernidad se capta cada vez más el pasado gracias a los progresos en la medición del tiempo, marcado por los relojes mecánicos, elementos

de enorme influencia social en la conformación de la ideología burguesa (Whitrow, 1990).

El auge científico impulsaba “la idea de progreso como hilo conductor de una historia que se desequilibra hacia el futuro”. La mecánica clásica oscilaría entre un tiempo relativo y un tiempo absoluto interpretado como construcción mental. Desde una perspectiva kantiana el tiempo se convierte en esquema trascendental por medio del cual se aplican los principios del entendimiento (Le Goff, 2005, pp. 190-194).

La contemporaneidad irrumpe dividida entre las desilusiones del pasado y el optimismo del progreso material. La aceleración de la historia estuvo fundamentada por las múltiples representaciones de la mecánica relativista. En adelante, una renovada filosofía reivindicaría un tiempo histórico basado en la multiplicidad que permite plantear futuros alternativos.

La estructura del tiempo histórico

Santisteban (2007) establece una red de relaciones conceptuales basadas en las cualidades y delimitaciones del tiempo, la temporalidad humana, y su gestión como conocimiento y poder. Ello nos permite describir de manera esquemática una serie de variables básicas.

Por medio de diferentes sistemas de cálculo hallamos la cronología, “núcleo vertebrador de un continuo temporal” que concede un sentido de la evolución cultural (Pagès, 1999, p. 258). Mediante la datación relacionamos los eventos históricos con otros acontecimientos; los hechos básicos, comunes a todos los historiadores, vendrían a conformar “la espina dorsal de la historia” (Carr, 1984, p. 14).

La periodización es el resultado de la evolución de las perspectivas específicas que han construido nuestra concepción del tiempo. Periodizar implica establecer conexiones operacionales a fin de concretar los cambios, organizarlos e interrelacionarlos (Torres, 2001a). El historicismo continúa siendo el soporte que encauza las interpretaciones del pasado (Chiaramonte, 2007).

La dinámica de los procesos temporales está condicionada por dos puntos de vista complementarios. Mientras la sincronía estudia múltiples hechos ocurriendo a un mismo tiempo, la diacronía estudia el hecho en sí a lo largo del tiempo. Ambas son dimensiones lingüísticas y filosóficas que ordenan el relato evitando contradicciones en el discurso (Serena, 2019).

Autores como Pagès (1989, 1999, 2004), Santisteban (2005, 2007, 2010), Álvarez y Coudannes (2017) y Escribano (2019, 2021) defienden que el cambio es el eje central del estudio del tiempo histórico, pues sus operadores clarifican y organizan las interrelaciones multitemporales, además de reconstruir una racionalidad que descodifica los avatares del tiempo. El binomio cambio-continuidad incluye otros conceptos sinónimos, que los matizan o los complementan; comprenderlos supone apreciar un proceso de interacción entre las acciones y condiciones en las que se producen.

Por concretar, una didáctica de las ciencias sociales basada en la diversidad de ritmos temporales asociados a los acontecimientos históricos nos permitirá interpretar deliberadamente nuestras experiencias pasadas para tomar decisiones efectivas en un futuro inmediato.

Pensar el tiempo histórico

El pensamiento histórico es un proceso creativo que llevan a cabo los historiadores para interpretar las fuentes y generar narrativas. Precisa de modelos que desarrollen estrategias para el aprendizaje de habilidades como la perspectiva histórica; “con una metodología adecuada el alumnado puede llegar a adquirir importantes capacidades de pensamiento histórico y de comprensión de su temporalidad” (Santisteban, 2017, pp. 88-89). “Estos aspectos nos dirigen hacia unas prácticas educativas en las que se encuentren presentes modos de pensar y de actuar” (Escribano, 2021, p. 55).

La ciencia histórica se construye sobre ruinas que el historiador inmerso en el tiempo presente puebla de fantasmas. En sentido estricto, los relatos históricos serían hechos-reliquia en tanto significativo como significado (Bueno, 1978). De ahí que el lenguaje pasa a ser un aspecto esencial en el aprendizaje de la historia, pues nos permite elaborar narrativas con cierta coherencia (Plácido, 2007).

La identidad estructural de la función narrativa define la temporalidad de la experiencia humana (Ricoeur, 2004). En un mundo pobre de interrupciones la realidad se presenta atomizada y dispersa, el tiempo carece de un ritmo ordenador. La narración histórica se convierte en un instrumento esencial, pues su final destruiría cualquier gravitación que reúna el pasado y el futuro en el presente (Han, 2012, 2015).

“A partir de las narrativas se desarrollan las diversas habilidades que forman el pensamiento histórico, desde la interpretación de las fuentes, la contextualización y la explicación causal e intencional”. De este modo, el presente y el futuro se convierten en una finalidad del estudio del pasado debido

a la necesidad de preparar a una ciudadanía participativa en la construcción del porvenir social (Santisteban, 2017, p. 89).

La elaboración de relatos históricos nos concede la oportunidad de comunicar nuestra propia historia desde el presente y proyectarla hacia el futuro. Desafortunadamente, el actual régimen de información mediatiza el uso de un lenguaje que se vuelve cada vez más “fragmentado y discontinuo” (Han, 2022, p. 28).

La necesidad de tiempo histórico hace posible el desarrollo de las competencias narrativas del discurso orientando a nuestros estudiantes para la construcción de su propio futuro desde una perspectiva crítica. Estos principios son básicos para la promoción de un pensamiento transformador.

METODOLOGÍA

Objetivos

Este trabajo pretende explorar las concepciones histórico-temporales de docentes e investigadores en formación de las ciencias sociales. Para alcanzar tal propósito hemos planteado cuatro objetivos específicos:

- Valorar las impresiones asociadas a la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.
- Interpretar las apreciaciones temporales aplicables al conocimiento de la historia.
- Detectar la frecuencia de uso de las dimensiones temporales en las narrativas históricas.
- Identificar el modo de razonamiento en las descripciones histórico-temporales.

Informantes

Los informantes de este estudio son doce alumnos del Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y las Matemáticas impartido en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva. La muestra ha sido seleccionada de manera intencional pues intervinieron únicamente futuros docentes del itinerario de ciencias sociales. Los participantes son fuentes de información comprometidos con este estudio.

Métodos y técnicas

Hemos optado por un diseño metodológico cualitativo de carácter interpretativo partiendo de los presupuestos del materialismo filosófico. La tesis presupone que el hombre no está aislado del mundo, sino que está envuelto por otras realidades no antropológicas. Aunque reconocemos que el hombre no es un absoluto, debemos

subrayar el carácter eminentemente antrópico del espacio antropológico del materialismo filosófico.

Nuestro marco de acción fenomenológico comprende los ejes circular, radial y angular del espacio antropológico. Consideramos que cada uno de los elementos que vamos a interpretar no están necesariamente vinculados todos con todos. Por tanto, partimos de la suposición de realidades plurales y heterogéneas² (Bueno, 1987, 1998).

El tratamiento de datos cualitativos se ha aplicado a través de la codificación de las variables mediante un enfoque que trata de conocer una realidad que nos permita obtener modelos explicativos. Con todo, debemos admitir que la gran cantidad de subcategorías/variables e indicadores que van a intervenir en el proceso pueden alterar cualquier de nuestros presupuestos hipotéticos iniciales.

Instrumentos de recogida y análisis de información

Comenzamos nuestro estudio aplicando los principios de la Teoría Fundamentada. Este método inductivo nos permitió descubrir conceptos y plantearnos hipótesis a partir de los datos sistemáticamente capturados y analizados. Ello nos concedió la oportunidad de elaborar un sistema de categorías articulado a partir de un enfoque axiomático mediante el cual conceptualizamos y clasificamos aspectos de la realidad aprovechando la información obtenida como base para diseñar el material instrumental.

Tabla 1.

Sistema de categorías del Tiempo Histórico.

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	DESCRIPTORES
I. Configuración del Tiempo Histórico	Medición	Cronología	Determinación del orden temporal de los acontecimientos históricos.
		Datación	Atribución del tiempo a un suceso o a un objeto.
		Periodización	División de la historia en períodos que poseen rasgos comunes.
	Dinámica	Sincronía	Combinación de sucesos en un mismo período temporal.
		Diacronía	Sucesión de hechos a través del tiempo
	Ritmo	Continuidad	Permanencia de las propiedades de un proceso histórico.
		Cambio	Modificación o alteración de un proceso histórico.
II. Percepción del Tiempo Histórico	Concepción	Cíclica	Tiempo sujeto a las leyes inmutables de la naturaleza.
		Lineal	Tiempo predecible y regular.
	Duración	Tiempo corto	Acontecimiento
		Tiempo medio	Coyuntura

² Véase *Espacio Antropológico*, Teselas, en <https://fgbueno.es/med/tes/t005.htm>.

		Tiempo largo	Estructura
	Concreción	Cadencia	Apariciones que se repiten por unidad de tiempo.
		Aceleración	Variación de la velocidad en la unidad del tiempo.
	Tendencia	Positiva	Modernidad y progreso
		Negativa	Decadencia.
III. Alcance del Tiempo Histórico	Pasado	Retrospectiva	Memoria/Recuerdo
	Presente	Perspectiva	Instante/Momento.
	Futuro	Prospectiva	Creencia/Ciencia.
IV. Interpretación del Tiempo Histórico	Explicación	Causal	Consecuencia o efecto.
		Funcional	Teleológica.
		Estructural	Mecanicista.
	Comprensión	Literal	Reconocimiento explícito.
		Inferencial	Establece relaciones a partir de indicios.
		Criterial	Valoración y formación de juicios propios.

Notas. Elaboración propia basada en la propuesta de la estructura conceptual del tiempo histórico en *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*, A. Santisteban, 2007, Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para la recogida de información elaboramos tres instrumentos con entidad independiente y externa siguiendo las recomendaciones metodológicas expuestas por Bracho, Fernández y Díaz (2021):

El primer cuestionario recoge las concepciones generales asociadas a la adquisición de la temporalidad en relación al entendimiento en tanto conceptos, herramientas y metodologías didácticas³.

El segundo cuestionario estudia las concepciones específicas en relación a las diversas categorías operacionales que derivan de la configuración, percepción, y alcance del tiempo histórico⁴.

Por último, invitamos a un grupo focal compuesto por tres estudiantes a participar en la elaboración de relatos a fin de descodificar las concepciones transversales en el proceso creativo de narrar la historia⁵.

Aunque la investigación es cualitativa, la introducción de preguntas cerradas nos ha permitido concretar diferentes niveles operacionales de categorías histórico-temporales con el propósito de evaluar el entendimiento de los futuros docentes.

³ https://docs.google.com/forms/d/1ycWzO_6xMH8H9o3G-zlZ3pjoFWE4NbOX44EZ6zCKVyU/edit

⁴ https://docs.google.com/forms/d/12Hy-MII2hs32HxkSoiZjH01_ki2lnVtWab0PINq6Oo0/edit

⁵ https://docs.google.com/forms/d/1p3eB0Bv_kDrbChWJfVpIXCgGCleZ2U0cjoPuLmDofk/edit

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Concepciones generales

Las concepciones histórico-temporales están determinadas por la temporalidad humana y la construcción científica del tiempo. En torno a sus aplicaciones e impresiones en el ámbito de la didáctica planteamos una serie de preguntas abiertas con el objetivo de generar instancias que nos permitan contrastar ideas o razonamientos que promuevan el reconocimiento de diversas concepciones temporales (Pinto y Pagès, 2020).

Tiempo histórico

La mayor parte de los estudiantes asocian el *tiempo histórico* a la sucesión de acontecimientos a lo largo del tiempo. Dos participantes coinciden en señalar que el simple estudio nos permite medir el transcurso de nuestras experiencias a través de la historia. Aparecen, por tanto, la historia y el tiempo histórico como una suerte de conceptos homónimos, indivisos e irrenunciables. Ello se debe a que generalmente tendemos a una conceptualización mimética entre ambas esferas sustantivas.

Este hecho se hace evidente en la aportación de uno de los estudiantes a la hora de asegurar que el estudio del tiempo histórico nos permite entender el presente y anticiparnos al futuro. Nuevamente queda demostrada la incapacidad de disociación del tiempo histórico respecto al pasado. De acuerdo con Pagès (2019) este hecho nos indica que los enfoques didácticos orientados a la memorización de contenidos no son útiles para relacionar el pasado con el presente y mucho menos con el futuro.

Categorías histórico-temporales

Para seis estudiantes el concepto temporal es análogo al de periodización, limitándose a enumerar la recurrente división de la historia por edades. También encontramos algunas referencias a la cronología y al sistema de cómputo temporal. Aunque el aprendizaje y ubicación de fechas va proporcionándonos un marco temporal, éste es de “carácter fragmentario y no garantiza la comprensión de los acontecimientos históricos” (Escribano, 2021, p. 41).

A pesar de ello, los estudiantes añadieron una serie de relaciones conceptuales que amplían las posibilidades de establecer modelos operacionales más complejos del tiempo histórico; *progresión-regresión*, *correlación-delimitación* y *sincronía-diacronía* fueron los conceptos más repetidos.

Técnicas de medición temporal

Respecto a las *herramientas* empleadas para la medición, la mitad de los estudiantes convienen en señalar la eficiencia en términos de rentabilidad de las líneas temporales. Ello se debe a que “el eje cronológico permite orientarnos en el tiempo relacionando las acciones de los fenómenos históricos” (Torres, 2001a, p. 191).

Por tanto, una correcta distribución del tiempo debiera ayudarnos a reestructurar nuestras concepciones pasadas, presentes y futuras. Ahora bien, la determinación del sentido de un curso circular dependerá de los parámetros fijados como punto de partida (Bueno, 1978).

Aunque los estudiantes destacan la importancia de las representaciones temporales, esta técnica obvia el entramado de conexiones que se establecen entre las dimensiones temporales en relación a la formación del pensamiento histórico. Al margen de estas consideraciones, no obtuvimos ninguna otra propuesta en relación al empleo de instrumentos de medición temporal.

Metodologías para la enseñanza del tiempo histórico

En cuanto a las *metodologías* consideradas de mayor utilidad encontramos referencias a las denominadas activas como el aprendizaje basado en problemas o por proyectos. A este respecto Santisteban (2017) considera que “con una metodología adecuada el alumnado puede llegar a adquirir importantes capacidades de pensamiento histórico y de comprensión de la temporalidad” (pp. 88-89).

Asimismo, debemos destacar las aportaciones de nuestros participantes pues plantean la idoneidad de llevar a cabo estrategias de trabajo diversas como las recreaciones históricas o las representaciones teatrales.

Según Ricoeur (2004) la actividad mimética, es decir, el proceso activo de representar la acción, está regida por la disposición de los hechos. Las secuencias de estas acciones articulan la narración, método esencial en la explicación y comprensión de una historia compartida.

En palabras de Han (2015) “el hilo narrativo de la historia concede sentido a la existencia social” (p. 38). En esta dirección apunta uno de los estudiantes a la hora de reivindicar su utilidad, aunque añade que desafortunadamente hemos perdido la costumbre de contar historias.

Finalidades del tiempo histórico

En torno a la finalidad del tiempo histórico hay un cierto quorum a la hora de afirmar que su estudio nos permite entender nuestro lugar en la historia. En este caso hallamos

ambivalencias en la proyección gradual de la temporalidad como demuestran las diferentes respuestas orientadas tanto al presente como al futuro.

Según Bueno (1987) la presencia de concepciones pretéritas nos obliga a concebir el futuro proyectado como un efecto de la anamnesis, recuerdo o reminiscencia. En este sentido, uno de los estudiantes asegura que el entendimiento del tiempo presente define nuestra identidad. De ahí deducimos un proceder proléptico que al transformarse repetidamente realiza aquello que denominamos futuro.

Concepciones específicas

Seguidamente bosquejaremos las *concepciones específicas* respecto al tiempo histórico. A fin de cotejar la información de manera sistemática procederemos a desglosar los resultados en bloques de contenidos.

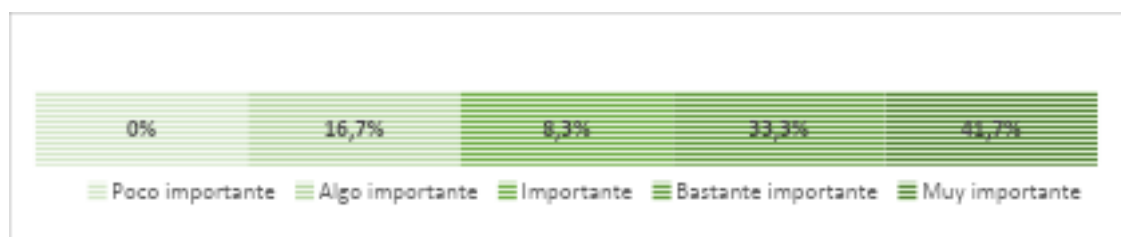
Según Santisteban (2007) elaborar una estructura conceptual adecuada del tiempo histórico debe ayudarnos a tomar conciencia de nuestra temporalidad y a comprender la estrecha relación entre los tiempos pasados, presentes y futuros a través de una mirada necesariamente crítica.

Configuración del tiempo histórico

Atendiendo a las variables de medición nos propusimos hallar las concepciones asociadas a los aspectos que conforman el *orden temporal de la historia*. En relación a la consideración prácticamente unánime del uso del eje cronológico como técnica imprescindible para organizar el transcurso de los acontecimientos, intentamos calibrar el grado de importancia concedido a la datación para el entendimiento de la historia.

Figura 1.

Grado de significación de la datación en la comprensión histórica



Notas. Comprender implica reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento histórico.

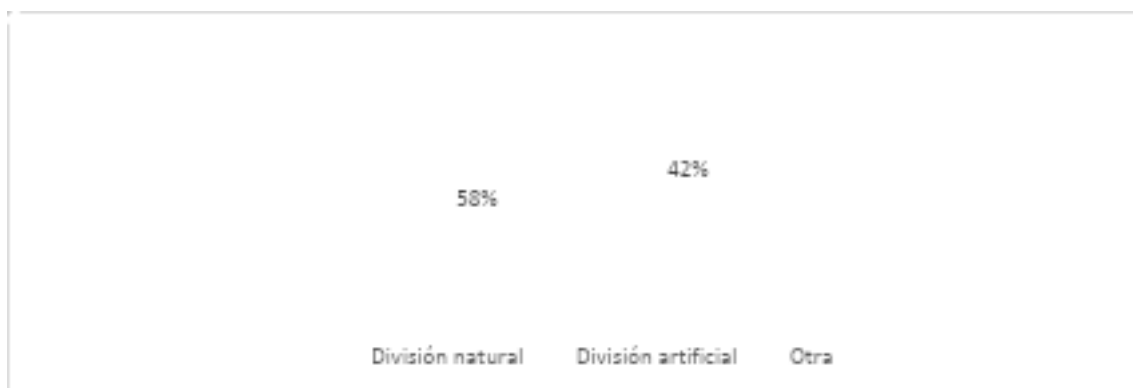
Más de tres cuartas partes de los estudiantes conceden un considerable grado de significación a la atribución de una fecha específica a un acontecimiento. Según Guardiola (2014) ello se debe a que la datación nos permite establecer relaciones temporales vinculando elementos aparentemente aislados entre sí a través de un orden lógico, eminentemente racional.

Este método basado en la fijación y retención de conocimientos es consustancial a la disciplina histórica. Parece evidente que para nuestros estudiantes datar nos permite situarnos en relación al tiempo.

Pinto y Pagès (2020) nos advierten que cada periodo histórico posee una serie de aspectos que los hace cualitativamente diferentes. Sin embargo, debemos admitir los problemas de encaje en ámbitos espaciales amplios donde los fenómenos van difundiéndose en áreas aparentemente conectadas. Por esta razón nos parece conveniente rastrear las percepciones en torno a su naturaleza, fundamentos, alcance y posibilidades.

Figura 2.

Concepciones de la división estructural de la historia



Notas. Periodizar permite establecer distinciones en una temporalidad continua a partir de criterios teóricos inherentes al estudio histórico.

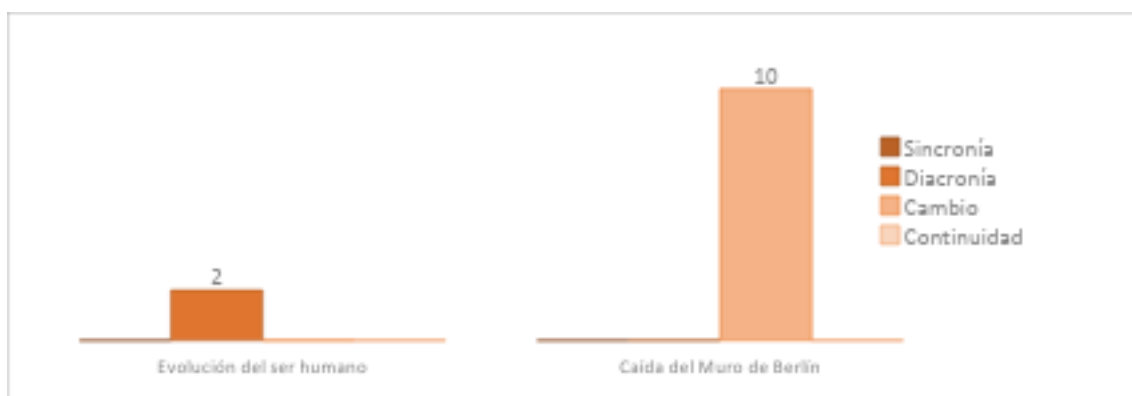
Según Pinto (2019c) periodizar es un proceso de síntesis racional que actúa en beneficio de la “comprensión que posee cada grupo o sociedad sobre su tiempo y sus complejas interrelaciones” (p. 8). Por tanto, se trata de un recurso derivado de operaciones humanas esencialmente arbitrarias.

Aun con todo, un número considerable de estudiantes consideran que la periodización es el resultado de una división natural e inmanente de la estructura de la historia. Según Gómez y Miralles (2016) este desajuste se debe a que pocas veces se asocia la formulación de la periodización histórica a una interpretación derivada de las “hipótesis de los historiadores” (p. 23).

Como sabemos las variables que definen la *dinámica y ritmo del tiempo histórico* nos permiten generar explicaciones multitemporales. En este caso propusimos a nuestros participantes establecer relaciones conceptuales a través de dos imágenes significativas que resumen determinados procesos históricos.

Figura 3.

Asociaciones vinculadas a la dinámica y el ritmo del tiempo histórico



Notas. Las asociaciones concepto-imagen aprovechan las conexiones entre las palabras y las representaciones para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Únicamente dos estudiantes asociaron la proyección de la evolución del ser humano a la diacronía. Asimismo, debe tenerse presente que ofrecimos una serie de conceptos particulares. En el caso que nos ocupa hasta siete participantes relacionaron la imagen con la periodización, es decir, con lo estrictamente cronológico. Este hecho dificulta la interpretación de fenómenos complejos.

De acuerdo con Pagès y Santisteban (2008) el escaso empleo de variables vinculadas a la cualidad de los *cambios y continuidades* puede indicarnos un limitado dominio de la compleja red temporal. Estas ideas contrastan con los modos de interpretar el cambio, pues a diferencia de la anterior manifiesta la conformidad de criterios en la concreción de representaciones eminentemente explícitas. Esta asociación se debe a que las orientaciones curriculares únicamente aluden a operadores temporales que definen el contexto.

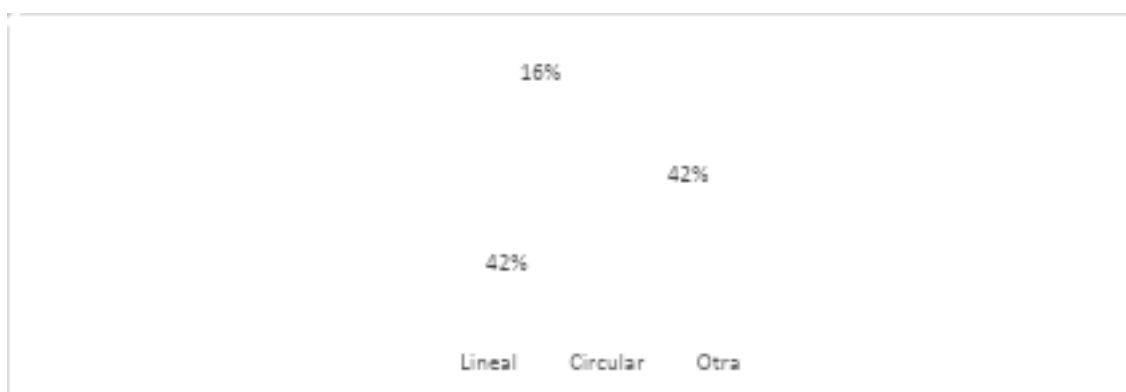
Percepción del tiempo histórico

Atendiendo a las variables de *concepción, duración, concreción y tendencia* exploramos los aspectos subjetivos que definen las relaciones operacionales. Nuestra concepción del tiempo ha ido variando en función de las adaptaciones culturales subordinadas tanto a la interacción con el entorno envolvente como a los avances técnicos en múltiples contextos (Le Goff, 2005).

Santisteban (2007) asegura que “no es suficiente diferenciar el tiempo natural de un supuesto tiempo histórico propio de la historia, sino que es necesario llegar a la comprensión de la multiplicidad del tiempo” (p. 23).

Figura 4.

Concepciones sobre la direccionalidad del tiempo histórico



Notas. La idea de historia está entregada a la irreversibilidad del impulso de un tiempo en el que los fenómenos están insertos en un espacio susceptible de ser entendido.

Observamos cierta polarización a la hora de concebir la *direccionalidad del tiempo*. Cinco estudiantes consideran que el transcurso del tiempo es *lineal* remitiéndonos a una noción causalmente determinada por una secuencia ordenada de eventos orientados de algún modo al futuro. Otros cinco reconocen una visión *circular* de una historia que retorna retrospectivamente sobre sus pasos. Asumiendo esta dualidad, dos de los informantes optaron por una tercera vía manifestando que la historia es un eterno presente que mantiene su linealidad hasta que no tiene más remedio que rehacerse.

De acuerdo con Bueno (1978) cualquier valoración al respecto nos recuerda la naturaleza subjetual de la historia, y por añadidura, del tiempo histórico, modulado necesariamente desde nuestro horizonte de pensamiento.

Según Lee (2018) las impresiones asociadas a la velocidad de los cambios determinan la perceptibilidad de las duraciones. En tal sentido, únicamente la mitad de los participantes identificaron los tiempos diferenciados *largo, medio y corto*, con la estructura, coyuntura y acontecimiento respectivamente. Ello nos indica la falta de asimilación de una retórica que abandona el estudio de lo *diacrónico* en favor de los análisis *sincrónicos* en la línea de las actuales corrientes de pensamiento.

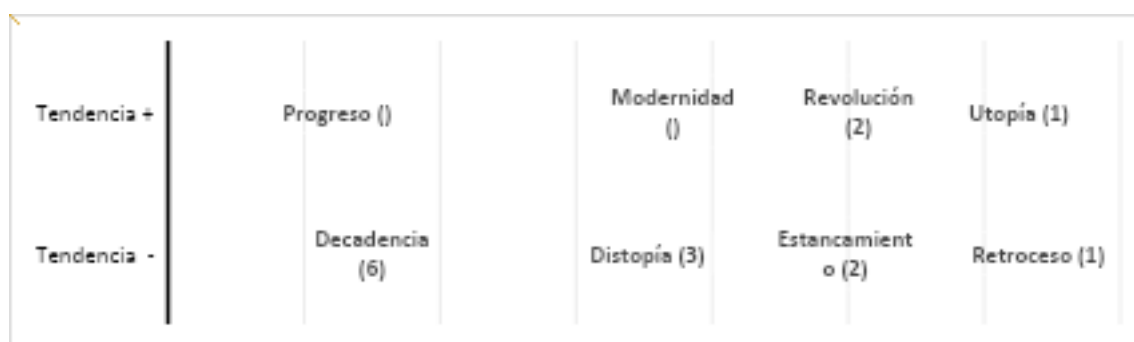
Por otro lado, la concreción de los cambios y permanencias determina la *cadencia y aceleración* del tiempo histórico. Estas variables nos ayudan a percibir las modulaciones históricas de las acciones acumuladas en el presente a través de conceptos equivalentes. En suma, los estudiantes relacionaron el cambio con otros conceptos como *transformación, variación, alteración, transición, modificación y revolución*, y las continuidades a conceptos tales como *progresión, persistencia y evolución*. De acuerdo

con Seixas y Morton (2013) las diferentes relaciones conectan con el significado interdependiente de la percepción temporal de la historia.

Los estudios de Pagès y Santisteban (2008, 2011, 2014) toman en cuenta lo presentado anteriormente añadiendo que las pautas de comportamiento social están determinadas por el entorno particular de un tiempo concreto. De ahí que las valoraciones de los procesos históricos dependan sumamente del contexto.

Figura 5.

Valoración de la intensidad percibida de procesos histórico-temporales



Notas. La concreción de los cambios y de las continuidades atiende a criterios de velocidad-aceleración de las representaciones procesuales en el tiempo y en el espacio.

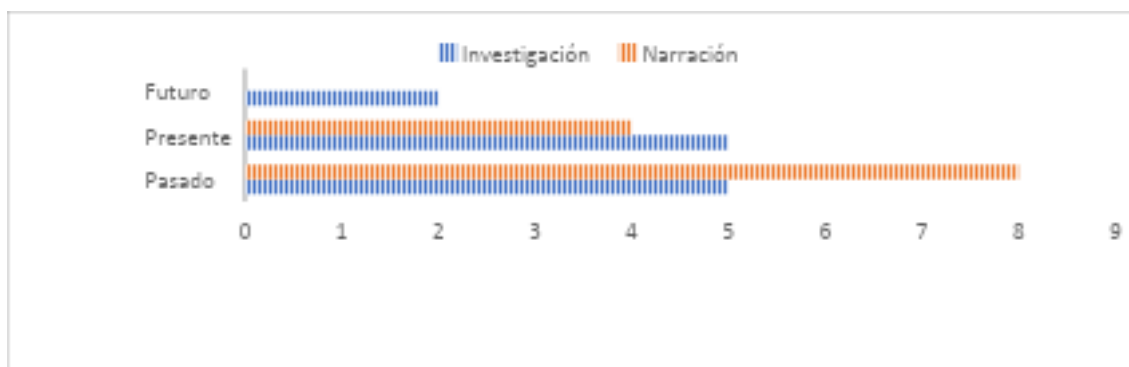
Estos conceptos nos permiten concretar la percepción de los cambios y permanencias en la historia. Observamos como la *idea de progreso*, en tanto avance y decadencia, probablemente por oposición a la anterior, lidera las valoraciones tanto positivas como negativas de los estudiantes. Siguiendo lo que se ha dicho anteriormente, resulta razonable pensar que la elección de tales conceptos responde a criterios mediatizados eventualmente por el contexto del momento presente.

Alcance del tiempo histórico

Según Bueno (1998) el *pasado* influye en nosotros unilateralmente, el *presente* establece relaciones de reciprocidad y el *futuro* nos permite influir sobre los acontecimientos de suerte que ellos ya no pueden influir sobre nosotros. Pero, ¿cuál de estas dimensiones influyen más decisivamente en nuestro desenvolvimiento profesional? En torno a la utilidad de los tiempos pasado, presente y futuro indagamos su grado de significatividad en las operaciones procedimentales de la historia.

Figura 6.

Nivel de utilidad de las dimensiones temporales en las operaciones históricas



Notas. Pasado, presente y futuro son categorías temporales cualitativamente densificadas en los procedimientos operacionales del historiador.

Observamos una cierta inclinación hacia el pasado en lo que respecta a la *narración de la historia*, mientras que pasado y presente adquieren idéntico grado de *significación en la investigación histórica*. En oposición a Pagès (2019) quien considera que el futuro es el auténtico motor de la historia, los estudiantes restan cierta relevancia a esta dimensión temporal acentuando la utilidad inequívoca del pasado. Este hecho parece atender a la dificultad de asignar la cualidad de histórico a un futuro impredecible que aún no ha devenido en presente.

Concepciones transversales

Finalmente, introducimos el concepto de *transversalidad* a fin de encauzar las concepciones generales y específicas en el empleo de categorías a través del relato histórico.

Según Ricoeur (2004) las narrativas son el medio idóneo para comprender la gran diversidad temporal pues atienden a los principios de unidad e integración entre las sociedades reconociendo las escalas espacio-temporales diferenciadas. De ahí que tratemos de valorar el proceso de transición hasta los fenómenos pasados, así como los enlaces que han de conducirnos al presente y de manera eventual al futuro.

Interpretación del tiempo histórico

Las tesis de Han (2015) apuntan a un nuevo marco de relaciones que ha renunciado a la noción del tiempo como narración. La idea de un orden temporal pobre en interrupciones presupone un disloque de las fórmulas narrativas a la hora de articular una secuenciación de los sucesos. A continuación, prestemos atención al siguiente fragmento extraído del relato de uno de los participantes:

Llegada del islam a la península Ibérica. Fue en el año 711 cuando las tropas musulmanas al mando de Tariq cruzan el estrecho de Gibraltar y en menos de tres meses a través de las calzadas romanas invadieron todo el territorio.

Aquí el hecho histórico se nos presenta como efecto de una operación que tiene en cuenta la contigüidad de un pasado entretejido con el presente; este presente observable en términos históricos es la forma de presencia del pasado. Esta dispersión temporal es lo que Han (2012) denomina “disincronía” en el que cada tiempo es idéntico al otro, convirtiéndose el futuro en un “presente prolongado” (p. 56). Así de hecho se advierte en el compendioso relato de uno de los estudiantes:

En 1492 se produce un cambio en el curso de la historia (...) Aunque se pensaba que se habían descubierto las Indias, en realidad se había descubierto un nuevo continente.

En este caso el hilo narrativo define la trayectoria de los acontecimientos esbozados. El cambio se nos aparece retóricamente originando un nuevo sentido a la estructura sintáctica. Al mismo tiempo, la analepsis interrumpe la narración llevándonos al pasado. Por tanto, el problema a la hora de esbozar una explicación es la pérdida de duración, profundidad y amplitud respecto al espacio.

Estas inconsecuencias eminentemente causales infieren un modo de comprensión explícito. De esta manera, la historia tiende a convertirse en una suerte de “fragmentos aislados” entre sí abriendo paso a la “enumeración exhaustiva de situaciones”. Y, desafortunadamente, “enumerar no es narrar” (Han, 2015, p. 38). Seguidamente, observemos la exposición del último de los participantes:

El desembarco de Alhucemas tiene lugar el 8 de septiembre de 1825 (...) Consecuencias: antecedente de tácticas militares anfíbias, rendición de Abd el Krim, victoria de España, también de Francia, y pacificación del Rif.

Esta relación mecanicista e inferencial destruye la gravitación temporal; “en virtud de la trama, *fin*es, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa” (Ricoeur, 2004, p. 31). Pero el hilo de la narración desaparece. Han (2015) asegura que la pérdida de sentido nos conduce a la distorsión temporal y a la “parestesia”. El tiempo prescinde de un “ritmo ordenador”. De ahí que pierda su “compás” (pp. 9-12).

En suma, cada uno de los relatos parte de un pasado que incorpora preferentemente el presente teniendo en cuenta la dialéctica de los cambios y las continuidades. La alternancia de estas dimensiones temporales anticipa un futuro inconsistente pues no llegan a coincidir nunca con nuestro presente.

Las relaciones de reciprocidad están condicionadas por el principio de causalidad. Al establecerse asociaciones a partir de indicios el modo de comprensión puede suponer el reconocimiento de todo aquello que está explícitamente indicado; la linealidad renuncia a evaluar el ritmo y la intensidad de los acontecimientos. En consecuencia, el discurso de la historia rehúye de su verdadera esencia: la narración del transcurso del tiempo. Por decirlo como Han (2015) cuando el tiempo “se desprende totalmente del anclaje que le hace de sostén y de guía, queda abandonado. En cuanto pierde su soporte, se precipita” (p. 38).

CONCLUSIONES

El tiempo histórico constituye una esfera sustantiva que integra varios sistemas y subsistemas conceptuales. Como hemos visto se trata de un entramado dinámico que encierra en sí un conjunto de elementos que definen el sentido de las interrelaciones que hacen posible la comprensión de la disciplina histórica.

Desde una perspectiva epistemológica hemos tratado de explorar sus fundamentos, alcance y posibilidades, así como los límites de su entorno envolvente.

Según Santisteban (2007, 2010, 2017) este metaconcepto, indivisible del espacio, estaría formado por una compleja red que actúa como operadora cognitiva en el estudio de una historia que tiene en cuenta el alcance de los *tiempos pasado, presente y futuro*. Más aún, nos ofrece la posibilidad de conciliar la temporalidad humana a lo largo de su trayectoria con las nuevas concepciones de la ciencia histórica.

En este marco, la didáctica del tiempo histórico tiene ante sí la oportunidad de constituirse en un campo autónomo a través del desenvolvimiento progresivo de estructuras conceptuales cada vez más complejas.

En nuestro estudio hemos tratado de evaluar sus posibilidades examinando cuidadosamente las *concepciones generales, específicas y transversales* de los estudiantes. Con todo, debemos reconocer el componente subjetual de nociones necesariamente divergentes configuradas a partir de experiencias únicas e irrepetibles (Bueno, 1978, 1987, 1998).

En líneas generales, hemos constatado que el tiempo histórico es entendido como una realidad estática derivada de la acumulación de unos hechos persistentes e invariables. Estas inconsecuencias son admirables, pero al mismo tiempo nos indican la

perpetuación de un modo de aprendizaje positivista que tiende a reducir el conocimiento a lo empírico y verificable desatendiendo otros aspectos esenciales.

La interpretación “positiva” de los hechos está básicamente sujeta al intervencionismo intencional de cada historiador. Pero sabemos que en la historia no hay hechos sino interpretaciones, más si cabe cuando hablamos de la medición estrictamente ontológica del transcurso del tiempo.

Sumergiéndonos en el proceloso mar del entendimiento podemos observar como el tiempo histórico es equiparado a la cronología y la periodización, lo cual nos indica un modelo de aprendizaje de la historia superficial, eminentemente memorístico y repetitivo.

Aunque la acción de periodizar está asociada al eje cronológico, ha pasado desapercibida su intencionalidad arbitraria que requiere de una comprensión deliberada del tiempo. De hecho, los estudiantes consideran la periodización como una estructura natural, de ahí que haya unanimidad en situar la datación en el pedestal de los operadores temporales de la historia.

Al desglosar conceptualmente el tiempo histórico percibimos su dinámica diferenciada con ritmos que encierran en sí tanto el conjunto de cambios como el sentido de las permanencias.

Nuestro estudio revela la capacidad de los estudiantes a la hora de identificar en mayor proporción los cambios, aunque necesitemos de ambos conceptos para establecer una diferenciación clara del tiempo; la diacronía, en oposición a la sincronía, nos permite confrontar nuestra historia con la historia de los demás, creando identidad.

Por otro lado, la combinación de las sucesiones y duraciones repercuten en las relaciones estructurales. Estas particularidades son perceptibles si atendemos a la secuenciación del tiempo como eje vertebrador de la historia. Sin embargo, advertimos un escaso dominio de estas categorías específicas. Desafortunadamente, las causas que explican esta circunstancia devienen de una suma de contradicciones que rebasan los límites de nuestro marco de estudio.

Ahora bien, eventualmente estamos en disposición de enlazar esta desatención con la visión acumulativa, acrítica y meramente descriptiva del sentido lineal del tiempo. Esta concepción ordenada de eventos que ocurren en dirección única viene determinada, no ya por una cosmovisión personal e inalienable, sino por las circunstancias sociales que mediatizan el contexto. Por tanto, influye decisivamente el ideal de progreso occidental

que resume una historia en continuo ascenso, en el que la sociedad mejora indefectiblemente con el tiempo.

En consecuencia, deducimos el entendimiento de un presente dilatado que obvia la distinción con el pasado. No obstante, el presente ni debe ni puede limitarse a un instante, a un punto, por lo que la definición de su espesor es el primer problema para la operación histórica.

En tal sentido, nuestros informantes parecen orbitar alrededor de un pasado que no termina de encontrarse con el presente y mucho menos con el futuro. “Esta visión de la historia provoca una creencia epistémica cultural en el alumnado, en la que pasado e historia son realidades miméticas” (Gómez y Miralles, 2016, p. 23).

Pero como sabemos si el pasado renuncia al presente pierde significado y queda abandonado; el pasado expresado mediante el presente es un uso frecuente en las narraciones y se denomina presente histórico.

Como subraya Serena (2019) es innegable que la lengua evoluciona en función de las relaciones temporales entre entidades históricas que han tenido un pasado. Su instrumento es el relato, tamiz que filtra las interrelaciones de las dimensiones de la temporalidad humana.

Fuente de información valiosísima, las narrativas elaboradas por los estudiantes evidenciaron la escasa presencia de categorías temporales a la hora de estructurar cada una de esas dimensiones. Como venimos anunciando, el uso del presente es una tendencia general del lenguaje implícito del tiempo histórico.

Según Han (2023) al sustituir la educación narrativa por la superación de objetivos y el rendimiento académico, hemos generado una pérdida de vínculos con la historia, soslayando la posibilidad de proyectar las experiencias transmisibles que crean comunidad. La necesidad del “tiempo del otro, el tiempo de lo distinto” únicamente se logra descubriendo nuestra propia vida a través de una narración que reivindica su valor transversal e interdisciplinario en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en cualquier etapa educativa (p. 92).

Para finalizar, debemos reconocer que en el marco de este estudio las limitaciones han constituido un observatorio particularmente interesante. Pagès (1989) ya advertía que la temporalidad se adquiere habitualmente de manera espontánea e intuitiva, al margen de la escuela. Esto puede ayudarnos a explicar la ausencia de sugerencias a la hora de abordar la problemática de las metodologías y finalidades didácticas.

Aunque percepción y práctica tienen una naturaleza inevitablemente diferente debemos continuar inspeccionando las variables que revelan una cierta interdependencia ya que la enseñanza tradicional impide decodificar la realidad inmediata y mucho menos la historia.

Gómez y Miralles (2016) añaden que los contenidos curriculares continúan obviando las dimensiones temporales transmitiendo un pensamiento apriorísticamente construido lo cual provoca que el alumnado acumule una ingente información temporal discontinua e inconexa. De lo que se trata es de romper esa estructura anacrónica a partir de una mirada crítica que nos permita interpretar los problemas del presente.

A pesar de la exigua repercusión de todas estas propuestas en la práctica de la enseñanza, insistimos en que una apuesta basada en la implementación de operadores temporales permitirá al alumnado captar las coherencias y contradicciones de las proyecciones históricas pasadas, presentes y futuras. Ello implicará una mayor reflexión sobre los fundamentos teóricos y la práctica docente, así como cambios radicales en el uso de metodologías tradicionales (Álvarez, 2020).

Estas deberían conciliar pensamiento y acción en un marco de compromiso, respeto, solidaridad y justicia social.

De acuerdo con Pagès (2019) preparar a los estudiantes para su futuro papel de ciudadanos del mundo es el fin último de los docentes que pensamos que la enseñanza debe aportar algo más que propuestas curriculares. Sin duda, este es el reto más importante de la didáctica del tiempo histórico.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. M. y Coudannes, M. (2017). La enseñanza de las categorías temporales en temas de historia reciente. Un estudio de caso. *Diálogo Andino*, 53, 127-138.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (Número especial 2), 442-459.
- Bracho, M., Fernández, M., y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica Uisrael*, 8(1), 107-121.
- Bueno, G. (1958). *Filosofía. Sexto curso*. Anaya.
- (1978). Reliquias y relatos: construcción del concepto de «Historia fenoménica». *El Basilisco*, 1, 5-16.
- (1987). *Etnología y Utopía* [2ª ed.] Júcar Universidad.

- (1998). Adolescencia: antropología comparada. En *Sociopatología de la adolescencia*, Farmaindustria, Madrid 1998, págs. 23-56.
- Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la historia?* [2ª ed.] Ariel.
- Chiaramonte, J. C. (2007). La historia intelectual y el riesgo de las periodizaciones. *DOAJ (DOAJ: Directory Of Open Access Journals)*.
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* Tesis Doctoral: Universidad Internacional de la Rioja.
- (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación En Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 38-57.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- (2016). Sin «Cronos» ni «Kairós». El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15 15-26.
- Guardiola, J. G. (2014). La construcción de calendarios y la medición del tiempo. *Crítica*, 990, 52-56.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Heder.
- (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la Historia*. Paidós.
- Lee, R. (2018). Lessons of the Longue Durée: The Legacy of Fernand Braudel. *Historia Critica*, 69, 69-77.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez, J. (ed.). *Enseñar historia: Nuevas propuestas* (107-138). Barcelona: Laia.
- (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En Ferraz, F. (org.). *Reflexões sobre espaço-tempo*. (pp. 35-53), Quarteto editora.
- (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. et.al. (eds). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 205-215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- (2012). Conciencia y Tiempo Histórico. *Perspectiva Escolar. Monografías*, 1, 35-40.
- (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. En: Jara, M. A. (ed.). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (pp. 95-127). Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue.
- (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), 281-309.
- (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban, A. y Pagès, J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (229-247). Madrid: Síntesis.
- (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1, 17-41. Barcelona.
- Pinto, D. (2019). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación En Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 6-23.
- Pinto, D. y Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clio & Asociados.*, 30, 90-106.
- Plácido, D. (2007). La historia entre los tiempos. *Gerión*, vol. 25, nº extra 1, 7-23.
- Preisler, C. y Pagès, J. (2019). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *REDICS*, 6, 24-42.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6: 19-29.
- (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 34-56
- (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson. En: Gómez, C. J. y Miralles, P. *Sin «Cronos» ni «Kairós». El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria*. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, 15 15-26.
- Serena, A. L. (2019). La interrelación entre lingüística y filosofía en sincronía, diacronía e historia de Eugenio Coseriu. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, 45, 1-30.
- Torres, P. A. (2001a). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED.
- (2001b). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, kairós y cronos. Una mirada didáctica para el aula de la ESO*. Madrid: De la Torre.
- Whitrow, G. J. (1990). *El tiempo en la historia: la evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*. Crítica.

Uso ético y responsable de la Inteligencia Artificial y prevención del ciberacoso en adolescentes del colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada⁶

Nini Johanna Gómez-Castrillón

Universidad de Huelva - Universidad Internacional de Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de la inteligencia artificial generativa (IAG) está transformando de forma acelerada la creación de contenidos, la gestión de la información y la comunicación digital. Herramientas como ChatGPT, Invideo, Ideogram o Suno se han incorporado rápidamente al uso cotidiano, especialmente entre los jóvenes, generando oportunidades para el aprendizaje y, al mismo tiempo, riesgos éticos, sociales y educativos que requieren una atención crítica desde el ámbito escolar (García-Peñalvo, 2023; UNESCO, 2023). Este avance se inscribe en un contexto de inversión tecnológica en aumento (más de 94.000 millones de dólares en 2021) y de interés por parte de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea en promover un uso ético, regulado y pedagógicamente sólido (Statista, 2022; UNESCO, 2021; Comisión Europea, 2021).

En paralelo, la convivencia digital en centros educativos enfrenta desafíos como el ciberacoso, amplificado por el uso indiscriminado de herramientas digitales. La facilidad para manipular imágenes, voces o textos mediante IA introduce nuevas formas de agresión que vulneran la intimidad, la dignidad y la seguridad emocional de los adolescentes. En este nuevo escenario, la educación no solo debe adaptarse a los cambios tecnológicos, sino también renovar su misión formativa: que los estudiantes no solo aprendan a usar la IA generativa, sino que entiendan cómo funciona, cuáles son sus

⁶ Este trabajo corresponde a las líneas de investigación del TFP del Máster en Comunicación y Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía.

riesgos y cómo ejercer una ciudadanía digital ética y responsable. La IA no es una tecnología neutral y puede reproducir prejuicios, *fake news*, ampliar desigualdades o vulnerar derechos si no se usa desde un marco ético claro (Clemente Alcocer, Cabello Cabrera y Añorve García, 2024; UNESCO, 2022).

En este contexto, la alfabetización mediática e informacional (AMI) se vuelve central. Hablar de IA en la escuela implica enseñar a aprender con IA (como herramienta), aprender sobre IA (sus fundamentos) y aprender para convivir con ella (sus implicaciones sociales y personales) (Peñaherrera Acurio, 2022; Holmes et al., 2022). Esta orientación sitúa la tecnología en clave educativa, desde una “brújula ética” que guíe su integración con perspectiva de derechos humanos y justicia social.

Desde esta perspectiva, la intervención educomunicativa *Uso ético y responsable de la Inteligencia Artificial y prevención del ciberacoso en adolescentes del colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada* buscó dotar a estudiantes de entre 12 y 20 años de herramientas para entender, valorar y actuar con responsabilidad y ética en un entorno digital mediado por tecnologías inteligentes. El objetivo no fue solo tecnificar la educación, sino humanizarla, promoviendo reflexión crítica, participación activa y valores que favorecieron una convivencia digital justa y respetuosa, evitando *deepfakes* y prácticas dañinas. La propuesta se basó en un enfoque educomunicativo que combinó pensamiento crítico, competencia digital y ética relacional; frente a la tentación de prohibir estas tecnologías, se defendió una formación integral que permitió a los jóvenes comprender su funcionamiento, aprovechar su potencial y afrontar sus riesgos con conciencia y responsabilidad (Bozkurt et al., 2023; García-Peñalvo, 2023).

A fin de atender de forma integral los desafíos que la IA generaba en la vida escolar, la intervención se organizó en dos talleres interconectados: el primero abordó el uso responsable y ético de la IA generativa, proporcionó criterios técnicos y críticos para su manejo, el reconocimiento de límites (sesgos, alucinaciones, plagio) y su aprovechamiento con fines académicos y creativos; el segundo se orientó a la prevención del ciberacoso y la convivencia digital, ámbito en el que la IA mal empleada pudo potenciar hostigamiento mediante *deepfakes*, clonación de voz o difusión masiva de contenido ofensivo. Ambos compartieron el marco de la alfabetización mediática e informacional (AMI) y siguieron una secuencia progresiva (comprender la tecnología, sus potencialidades y riesgos; analizar su impacto en las relaciones interpersonales; y

aplicar estrategias de protección y denuncia), lo que integró tecnología y convivencia en un único itinerario formativo alineado con la filosofía salesiana de educar en la razón, la ética y el amor. En los apartados siguientes se detallaron los objetivos, contenidos, metodología, evaluación y recursos necesarios para su implementación.

III OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS

Dada la situación descrita marcada por la expansión del uso de la IAG y la presencia de episodios de ciberacoso en el contexto escolar, los objetivos del proyecto se enfocaron a orientar el diseño, la implementación y la evaluación de la intervención, en coherencia con el marco de alfabetización mediática e informacional (AMI) y con aplicación transversal a ambos módulos.

Objetivo general.

Promover el uso ético y responsable de la inteligencia artificial generativa y la prevención del ciberacoso, fortaleciendo la alfabetización mediática e informacional del alumnado de 12 a 20 años.

Objetivos específicos.

1. Comprender los fundamentos y límites de la IAG (errores, sesgos y alucinaciones) y contrastar la información generada.
2. Desarrollar competencias de AMI para aprender con, aprender sobre y aprender a convivir con la IA, respetando la autoría y la privacidad.
3. Aplicar herramientas de IAG con fines académicos y creativos, mediante prompts eficaces, citación y verificación de fuentes.
4. Identificar manifestaciones de ciberacoso (p. ej., *deepfakes*, clonación de voz, difusión ofensiva) y sus consecuencias en la convivencia.
5. Practicar estrategias de prevención, protección y denuncia, promoviendo la corresponsabilidad y una convivencia digital respetuosa.

III CONTEXTO INSTITUCIONAL

3.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El proyecto se desarrolló en el Colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada, centro concertado y de orientación católica perteneciente a la Obra Salesiana, cuya misión se fundamenta en el sistema preventivo de Don Bosco (razón, ética y acompañamiento). El colegio escolariza aproximadamente 1.300 estudiantes desde Infantil hasta Formación Profesional y cuenta con más de 80 profesionales entre docencia, orientación y personal de apoyo, en un marco metodológico que integra aprendizaje cooperativo, ABP y ApS, así como programas internacionales (Erasmus+) y proyectos de sostenibilidad, salud y acompañamiento emocional.

En el plano tecnológico, dispone de aulas digitalizadas, conectividad WiFi, seis salas de informática y recursos como Google Workspace y Moodle, además de robótica educativa y uso de dispositivos bajo control docente. Este ecosistema evidenció dos necesidades prioritarias: el uso generalizado y en ocasiones acrítico de herramientas de IAG (con copia literal o manipulación de contenidos mediante *deepfakes* o clonación de voz) y la aparición puntual de ciberacoso, con impacto en la convivencia. A ello se suma una competencia digital docente heterogénea (predominio de niveles básicos A1–A2), que refuerza la necesidad de formación específica.

Pese a estos retos, el centro mantuvo una voluntad institucional de mejora continua (sistema de calidad ISO 9001, proyectos de innovación) e impulsó talleres sobre uso ético de la IA y prevención del ciberacoso como parte de una estrategia de ciudadanía digital. Este compromiso configuró un escenario idóneo para implementar la intervención, coherente con el ideario salesiano y con la integración pedagógica de la tecnología.

3.2 RECURSOS DE LA PROPUESTA

Humanos:

Dirección del centro; jefaturas de estudios (FP y ESO) para coordinación horaria y logística; tutor interno de prácticas; docente educadora responsable del diseño e

impartición; tutor/a de guardia en aula; soporte técnico informático; y alumnado de ESO y FP como destinatario directo.

Materiales y digitales:

Ordenadores o tablet por estudiante/pareja; móviles del alumnado para QR y participación; proyector, pantalla y audio; conexión a Internet estable; guías de trabajo, vídeos/casos simulados y papelería básica para dinámicas; uso de plataformas Mentimeter y Padlet (diagnóstico y participación) y de herramientas de IAG como ChatGPT, Invideo, Ideogram, Suno, Gamma (producción guiada).

Infraestructura del centro:

Aulas con proyector y WiFi, seis aulas de informática y carros móviles de portátiles/iPads; soporte institucional con Google Workspace y Moodle para organización y archivo.

Económicos:

Costes operativos acotados: impresión de materiales (30 €), papelería (25 €), reposición/préstamo de dispositivos (50 €), material audiovisual (40 €) y desplazamientos (50 €); total estimado: 195 €.

IV PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCOMUNICATIVA

4.1 Introducción a los módulos

La propuesta se articuló en dos módulos complementarios que avanzan de lo técnico a lo convivencial. El Módulo 1 enmarca la inteligencia artificial generativa como herramienta de estudio desde la alfabetización mediática e informacional (AMI), atendiendo a su funcionamiento, límites y a un flujo de trabajo responsable (pedir–verificar–citar–publicar) con criterios de autoría y privacidad. Sobre esa base, el Módulo 2 aborda la prevención del ciberacoso y la convivencia digital, trasladando lo aprendido al terreno de las relaciones en línea mediante reconocimiento temprano y

actuación responsable (no reenvío, bloqueo, registro mínimo y búsqueda de ayuda), en coherencia con los protocolos del centro. Juntos, conforman un itinerario que integra ética, tecnología y cuidado de la comunidad educativa.

4.2 MÓDULO 1 Uso responsable y ético de la inteligencia artificial generativa

El Módulo 1 se concibió como puerta de entrada al itinerario formativo, orientado a que el alumnado comprendiera el funcionamiento básico de la inteligencia artificial generativa, reconociera sus límites y aplicara criterios de alfabetización mediática e informacional (AMI) en contextos académicos y personales. Desde un enfoque no instrumental, se priorizó la dimensión ética —autoría, privacidad y veracidad— y su vínculo con la convivencia digital del centro. Este bloque articuló la práctica guiada con la reflexión crítica y preparó el terreno para el trabajo posterior sobre prevención del ciberacoso, en coherencia con el ideario salesiano y con los objetivos del proyecto.

4.2.1 Propósito y enfoque

El módulo abordó el uso responsable de la IAG con la finalidad de que el alumnado comprendiera su lógica básica, reconociera sus límites (errores, sesgos y alucinaciones) y aplicara la AMI en sus producciones (aprender con, aprender sobre y aprender a convivir con la IA). De forma explícita, se enseñó a dar un uso académico y productivo a estas herramientas, desligándolas de prácticas centradas en el entretenimiento, el ocio o el daño, y orientándolas a tareas curriculares y situaciones prácticas de la vida escolar. Más que “saber usar” aplicaciones, se trabajó un flujo de trabajo responsable: definir el objetivo de aprendizaje, diseñar prompts con intención y restricciones, contrastar resultados (verificación, búsqueda inversa, trazabilidad), citar fuentes y documentar la intervención de la IA en el producto final. Se evitó un enfoque meramente instrumental y se insistió en situar la tecnología al servicio del aprendizaje y del cuidado de la comunidad educativa, en coherencia con la convivencia digital del centro.

4.2.2 Contenidos y competencias

Se abordaron:

- Fundamentos de la IAG y su lógica de funcionamiento (modelo generativo, datos de entrenamiento, retroalimentación humana), con ejercicios prácticos en herramientas como ChatGPT, Invideo, Ideogram, Suno o Gamma.
- Límites y riesgos de las salidas generadas (errores, alucinaciones, sesgos; pérdida de contexto; ambigüedad), vinculándolos a criterios de lectura crítica.
- Verificación de información y trazabilidad del contenido (triangulación de fuentes, búsqueda inversa de imágenes y enlaces, registro de procedencia y modificaciones).
- Autoría, citación y licencias (cómo citar correctamente, reconocer fuentes, diferenciar creación propia/ajena y dejar constancia de la intervención de la IA en el producto final, siguiendo criterios APA).
- Privacidad, huella digital y publicación responsable (minimización de datos personales, consentimiento, adecuación del canal y configuración básica de seguridad).
- Uso académico y productivo de la IAG (planificar, investigar, redactar, revisar y presentar), desligado de fines recreativos o potencialmente dañinos, y orientado a tareas curriculares reales.

En el plano competencial, el alumnado desarrolló capacidades para formular prompts con propósito, contexto y restricciones claras; evaluar la calidad y pertinencia de las salidas (coherencia, sesgos, adecuación a la tarea); iterar y mejorar productos con retroalimentación; verificar y citar de manera sistemática; documentar la participación de la IA en sus trabajos y proteger la privacidad propia y ajena. Además, transfirió estas prácticas a tareas de distintas áreas (resúmenes, guiones, presentaciones) y colaboró con roles rotativos (diseño de prompt, verificación, citación y relatoría) para sostener un flujo de trabajo responsable.

4.2.3 Secuencia didáctica

La secuencia se desarrolló en cuatro momentos, con actividades encadenadas y un hilo común de observación y retroalimentación continua:

1. Activación y diagnóstico inicial: se recogieron saberes previos y usos reales de IAG mediante observación docente (lista de cotejo) y sondeo anónimo en Mentimeter/Padlet. Se mapeó qué herramientas usaban, con qué fines y qué

hábitos tenían de verificación y citación; se acordaron pautas de privacidad y publicación responsable y se abrieron las primeras preguntas del grupo.

2. Marco común y demostraciones guiadas: se presentaron conceptos clave (modelo generativo, datos de entrenamiento, sesgos y alucinaciones) y criterios de lectura crítica. Tras cada demostración breve, se habilitaron pausas de “pregunta y sigue” para resolver dudas y ajustar el nivel de andamiaje.
3. Laboratorio de prompts y producción guiada: en estaciones por herramienta (p. ej., ChatGPT, Invideo, Ideogram, Suno, Gamma) y con roles rotativos (diseño de prompt, verificación, citación, relatoría), el alumnado definió objetivos, diseñó prompts con contexto y restricciones, iteró productos y aplicó verificación (triangulación, búsqueda inversa, trazabilidad) y citación APA, documentando la intervención de la IA en una bitácora. La retroalimentación en caliente orientó las mejoras sucesivas.
4. Síntesis, transferencia y cierre: se compararon resultados, se deliberó sobre usos problemáticos (plagio, manipulación, desinformación) y se construyeron pautas de uso académico y práctico aplicables a tareas reales. Como soportes de continuidad, se elaboraron un glosario breve y una guía de verificación; el cierre incluyó recogida de dudas para *feed-forward* a actividades posteriores y la planificación de aplicación en otras áreas.

4.2.4 Metodología

Se combinó exposición breve, aprendizaje basado en tareas y trabajo colaborativo, iniciando con una observación diagnóstica docente (lista de cotejo y sondeo anónimo en Mentimeter/Padlet) para registrar qué sabían los estudiantes sobre IAG y para qué y cómo la usaban, y así ajustar los andamiajes. Las consignas fueron graduales —de la exploración dirigida a la producción autónoma con retroalimentación inmediata— y se habilitaron espacios de preguntas (pausas breves tras cada demostración, buzón anónimo en Padlet y minutos de cierre). El rol docente se centró en modelar procesos (cómo solicitar, verificar y citar) y en acompañar la reflexión crítica. Las prácticas se orientaron al uso académico y práctico, organizadas por estaciones de herramienta (p. ej., ChatGPT para planificar/redactar/revisar; Invideo/Ideogram para guionizar/prototipar; Suno/Gamma para audio/presentación) y retos encadenados: definir objetivo, diseñar el prompt con contexto y restricciones, iterar, verificar

(triangulación, búsqueda inversa y trazabilidad), citar y documentar la intervención de la IA. Se rotaron roles (diseño de prompt, verificación, citación y relatoría), manteniendo criterios comunes de evaluación y de publicación responsable (privacidad, consentimiento y elección adecuada del canal).

4.2.5 Evaluación

La evaluación fue continua y se apoyó principalmente en la observación sistemática del desempeño del alumnado durante el taller de *prompts* y el laboratorio de producción. Se utilizaron rúbricas y listas de cotejo para valorar calidad del *prompt*, coherencia/pertinencia de las salidas, verificación y citación; además, se aplicaron ciclos de retroalimentación formativa (feedback inmediato en la práctica y *feed-forward* para la siguiente iteración), junto con auto y coevaluaciones breves al cierre de cada sesión. El proceso quedó recogido en registros de clase, bitácoras y un portafolio mínimo (secuencia de *prompts*, producto final, checklist de verificación y nota de autoría/privacidad), sin recurrir a calificación numérica.

Encuesta tipo Likert y tratamiento: al cierre del módulo se aplicó una encuesta Likert (5 puntos), anónima, para valorar percepción de aprendizaje, cambio de hábitos (verificación, citación, privacidad) y utilidad de las actividades. El tratamiento fue descriptivo (frecuencias y medias por ítem) con devolución grupal para contrastar resultados con las pautas acordadas y ajustar la guía de verificación y los tiempos de práctica.

Síntesis de resultados de la Likert (Módulo 1).

La encuesta post-taller (N = 24) mostró valoraciones mayoritariamente favorables: los “Totalmente de acuerdo” oscilaron entre 37,5 % y 58,3 % según el ítem, con acuerdos acumulados (TA+DA) en torno al 79–83 %. Destacan la comprensión de la IA (P1: 45,8 % TA + 33,3 % DA), la preparación para usarla de forma crítica (P3: 41,7 % TA + 37,5 % DA; P6: 58,3 % TA + 25,0 % DA) y la utilidad/claridad de los contenidos (P4: 54,2 % TA + 29,2 % DA). Las respuestas neutras fueron muy bajas (0–4,2 %). Los desacuerdos se concentraron en la percepción de riesgos éticos (P2: 4,2 % en desacuerdo + 12,5 % totalmente en desacuerdo) y en la satisfacción global (P7: 16,7 % totalmente en desacuerdo), lo que motivó refuerzos específicos en verificación, privacidad y ejemplos prácticos en las sesiones siguientes.

4.2.6 Resultados de aprendizaje

Al finalizar el módulo, la IAG dejó de ser un fin en sí misma para ocupar un lugar claro como herramienta de estudio. El alumnado aprendió a preguntar mejor —formular prompts con propósito, contexto y restricciones—, a detectar límites (errores, sesgos y alucinaciones) y a contrastar antes de aceptar una salida como válida: triangulación de fuentes, búsqueda inversa y trazabilidad del contenido.

Este cambio vino acompañado de hábitos de autoría y transparencia: citar en formato APA, diferenciar lo propio de lo ajeno y dejar constancia explícita de la intervención de la IA en cada producto. También se cuidó la privacidad y la huella digital, ajustando qué se comparte, dónde y con qué configuraciones, en coherencia con la convivencia digital del centro.

La progresión se trasladó a otras materias (resúmenes, guiones, presentaciones) y consolidó un flujo de trabajo responsable: definir el objetivo de aprendizaje, diseñar el prompt, iterar con retroalimentación, verificar, citar y publicar con criterios. En síntesis, el grupo pasó del uso principalmente recreativo a un uso académico y práctico, alineado con la AMI (aprender con, aprender sobre y aprender a convivir con la IA) y con el cuidado de la comunidad educativa.

4.3 Módulo 2 Prevención del ciberacoso y convivencia digital

Este segundo bloque se planteó para mirar de frente el ciberacoso y aprender a responder con serenidad y criterio. Tras comprender en el Módulo 1 cómo funciona la IAG y cuáles son sus límites, aquí se aterrizó en los escenarios cotidianos del alumnado (chats, redes y espacios de clase) donde pueden aparecer burlas, exclusiones o contenidos manipulados (deepfakes, audios clonados, reenvíos masivos). El propósito fue nombrar lo que ocurre, dimensionar el daño posible y clarificar pasos concretos de actuación: no difundir, bloquear, registrar lo imprescindible (captura, fecha, contexto) y solicitar ayuda por las vías del centro. Todo ello se trabajó en coherencia con la convivencia digital y con el ideario salesiano de respeto, acompañamiento y responsabilidad compartida.

4.3.1 Propósito y enfoque

El módulo buscó pasar de la observación pasiva a una actuación responsable. Mediante casos reales y simulados, el alumnado reconoció señales de ciberacoso, valoró intencionalidad y alcance, y ensayó respuestas viables con una comunicación clara y respetuosa. La dimensión técnica (bloquear, no reenviar, reportar) se integró con la dimensión humana: empatía con quien sufre, autocuidado ante el malestar y corresponsabilidad para activar a tiempo los protocolos del centro (tutoría, orientación, jefatura). La intención fue que cada estudiante supiera a quién acudir, cómo y cuándo, y que lo aprendido sobre derechos, privacidad y uso responsable se tradujera en formas de actuar asumibles en el día a día del aula.

4.3.2 Contenidos y competencias

Se abordaron:

- Señales de alerta y formas actuales de agresión digital (p. ej., hostigamiento reiterado en chats, difusión de *deepfakes* o audios clonados, publicación de capturas humillantes).
- Gestión de la huella digital, consentimiento y protección de datos (configuraciones de privacidad, qué se puede compartir y qué no, riesgos de exposición).
- Netiqueta y autocuidado emocional (cómo interactuar sin dañar; qué hacer ante ansiedad, vergüenza o miedo).
- Salvaguarda de la privacidad propia y ajena (no exposición de terceros, no compartir información sensible).
- Actuación ante incidentes: no reenvío de contenidos, recogida de evidencias (capturas, fecha, contexto), reporte por las vías del centro y búsqueda de ayuda (tutoría/orientación).
- En el plano competencial, el alumnado desarrolló capacidades para reconocer con rapidez situaciones de ciberacoso, tomar decisiones informadas (bloquear, denunciar, pedir apoyo), comunicar de forma asertiva y activar los circuitos de apoyo institucional y externo establecidos por el centro.

4.3.3 Secuencia didáctica.

La secuencia se desarrolló en cuatro momentos, con actividades encadenadas y criterios comunes de trabajo y evaluación:

1. Activación inicial: se recogieron percepciones y dilemas frecuentes del grupo mediante dinámicas anónimas (p. ej., Mentimeter/Padlet), con el fin de mapear riesgos, usos habituales y acuerdos mínimos de convivencia digital. Esta fase estableció el punto de partida y sentó normas de participación y confidencialidad para el trabajo posterior.
2. Análisis de casos (reales y simulados): se examinaron situaciones de ciberacoso, incorporando piezas manipuladas con IA (p. ej., *deepfakes*, audios clonados o montajes de imagen) para valorar daño potencial, intencionalidad y responsabilidad. El alumnado aplicó rúbricas que ponderaban variables clave (hechos, contexto, difusión, afectación emocional) y sustentó la discusión en criterios explícitos, conectando los hallazgos con los protocolos del centro.
3. Simulación y ensayo de respuestas; se ensayaron actuaciones viables ante incidentes (bloqueo del contacto, no reenvío, recogida de evidencias básicas, reporte y búsqueda de ayuda), mediante *role-play* con roles rotativos (afectado/a, observador/a, mediador/a, portavoz) y listas de cotejo. La práctica reforzó la comunicación asertiva, la gestión de la privacidad y la corresponsabilidad entre iguales.
4. Transferencia y cierre: se elaboró un protocolo de aula y compromisos de curso, definidos en indicadores operativos (p. ej., tiempos de reporte, vías de ayuda, reglas de no difusión) e integrados en la cultura de convivencia del centro. Para favorecer su uso, se visibilizaron los canales de ayuda en aula y plataformas (enlaces y puntos de contacto), y se sistematizaron pautas de actuación claras y accesibles para todo el alumnado.

Actividades clave: el trabajo incluyó la elaboración de un mapa de riesgos y canales de difusión; la deconstrucción de un deepfake (qué lo hace verosímil, cómo se detecta, qué daños puede causar); el triage de evidencias mínimas para reportar (capturas, fechas, enlaces, contexto); la simulación de una comunicación de incidente a tutoría/orientación; y la creación de una campaña de sensibilización (cartel, infografía o guión breve) para promover pautas de respeto y ayuda entre pares. De manera

complementaria, se redactaron mensajes modelo para pedir ayuda o intervenir como observador responsable, se practicó la no exposición secundaria (no reenvío/no comentario) y se planificó la difusión interna de la campaña en espacios del centro, incorporando un recordatorio de protocolos para alumnado y familias.

4.3.4 Metodología

Se combinó una activación diagnóstica con dinámicas anónimas (Mentimeter/Padlet) para recoger experiencias previas, percepciones y emociones en torno al ciberacoso, incluyendo un sondeo sobre *deepfakes* y otros usos problemáticos como punto de partida para la reflexión colectiva. A continuación, se trabajó con exposición dialogada y material audiovisual (p. ej., vídeo desde la perspectiva del agresor y testimonios), diferenciando conflicto y acoso, tipos y consecuencias, e introduciendo técnicas de autoprotección (bloqueos, configuraciones de privacidad, capturas de prueba y canales de denuncia). Se incorporaron casos reales y simulados y la dinámica “¿Broma o acoso?” para analizar intencionalidad, daño y responsabilidades. En equipos, el alumnado diseñó protocolos de prevención y actuación y elaboró una presentación colectiva en Canva con prácticas de convivencia digital y estrategias de prevención; finalmente, se realizó la puesta en común y un debate para valorar la viabilidad de las propuestas y acordar compromisos de curso. Todo el itinerario se alineó con los protocolos del centro y su marco normativo, integrando la canalización y el reporte institucional cuando procedía.

4.3.5 Evaluación

La evaluación fue continua y se apoyó principalmente en la observación sistemática del desempeño del alumnado durante el análisis de casos y las simulaciones. Para ello se utilizaron rúbricas y listas de cotejo centradas en: identificación del problema, valoración de daño e intencionalidad, pertinencia de las acciones (bloqueo, no reenvío, reporte, solicitud de ayuda), comunicación asertiva y activación de apoyos. De forma complementaria, se recogieron auto y coevaluaciones breves al cierre de cada sesión y se revisaron los productos del módulo (protocolo de aula y campaña), atendiendo a la claridad del mensaje, adecuación a la edad, veracidad/contrastación, respeto a la privacidad y licencias y viabilidad de implementación. El proceso quedó documentado en registros de clase, bitácoras reflexivas y un portafolio mínimo (mapa de riesgos,

guiones de comunicación, materiales de simulación y borradores de la campaña), lo que permitió seguir la progresión del grupo sin recurrir a calificación numérica.

Encuesta tipo Likert y tratamiento

La encuesta de cierre (escala de 5 puntos) se administró de forma anónima para valorar autoeficacia percibida, clima de aula, disposición a pedir ayuda y compromiso con el no reenvío. El tratamiento fue descriptivo, con frecuencias y medias por ítem, y devolución grupal de resultados para contrastarlos con los acuerdos del protocolo de aula y ajustar los mensajes de la campaña y los canales de ayuda visibles en aula y plataformas.

Síntesis de resultados de la Likert

Con $N = 31$, los porcentajes de “Totalmente de acuerdo” oscilaron entre 48,4 % y 61,3 % según el ítem, con acumulados de acuerdo (TA + DA) en torno al 70–75 %. Destacaron: comprensión del ciberacoso (P1: 54,8 % TA + 19,4 % DA), capacidad de actuación (P3: 58,1 % TA + 16,1 % DA), claridad y utilidad de los contenidos (P4: 61,3 % TA + 12,9 % DA) y satisfacción general con el taller (P8: 61,3 % TA + 12,9 % DA). Las respuestas neutras fueron bajas (0–6,5 %) y los desacuerdos se situaron entre 16,1–22,6 %; estos últimos se trabajaron en la puesta en común final y motivaron refuerzos sobre no reenvío, vías de reporte y tiempos de respuesta en el protocolo de aula.

4.3.6 Resultados de aprendizaje

Al terminar el módulo, el grupo puso nombre a lo que veía y vivía en lo digital. Ya no se trató solo de “cosas que pasan en los chats”, sino de ciberacoso con señales concretas que supieron reconocer a tiempo. Eso hizo más sencillo parar a tiempo: no reenviar contenidos dañinos, bloquear cuando era necesario, guardar capturas con fecha y contexto y pedir ayuda por las vías del centro sin sentirse solos.

También cambió la actitud como observadores. Pasaron de mirar desde la barrera a acompañar: saber qué decir, cómo decirlo y a quién acudir. El protocolo de aula y los compromisos de curso dejaron de ser un papel para convertirse en una guía práctica (con tiempos, canales y responsabilidades) que el propio alumnado ayudó a construir. La campaña que diseñaron sirvió para amplificar ese mensaje y mantenerlo vivo en las aulas y plataformas del centro.

En conjunto, el módulo mejoró la seguridad percibida del aula y acercó los canales de ayuda al día a día: saben dónde están, cuándo usarlos y qué esperar de ellos. La idea de “no estoy solo/a” se volvió tangible. Y, sobre todo, quedó una forma de actuar compartida: identificar el daño, protegerse y proteger, y activar el apoyo institucional con prontitud y respeto por la privacidad.

4.4 CRONOGRAMA DE LOS TALLERES

Se realizaron 12 sesiones efectivas: 8 del Módulo 1 (Uso de IA) y 4 del Módulo 2 (Ciberacoso), trabajadas con grupos de ESO y Formación Profesional (básica, media y superior).

4.5 RESULTADOS GLOBALES DEL PROYECTO

La intervención reorientó el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el alumnado: pasó de ser un recurso asociado principalmente al ocio o a la “solución rápida” a convertirse en herramienta de estudio con un flujo de trabajo responsable. En lo concreto, los grupos aprendieron a preguntar mejor (diseño de *prompts* con propósito, contexto y restricciones), a detectar límites (errores, sesgos y alucinaciones) y a contrastar antes de aceptar cualquier salida como válida (triangulación de fuentes, búsqueda inversa y trazabilidad del contenido). Este cambio se acompañó de hábitos de autoría y transparencia: citación en formato APA, distinción entre lo propio y lo ajeno, y constancia explícita de la intervención de la IA en cada producto. También mejoró el cuidado de la privacidad y la huella digital, ajustando qué se comparte, dónde y con qué configuraciones, en coherencia con la convivencia digital del centro.

En paralelo, el trabajo sobre ciberacoso produjo un giro operativo: el alumnado pasó de la observación pasiva a la actuación responsable. Se consolidaron pasos claros y compartidos —no reenvío, bloqueo cuando procede, registro mínimo (captura, fecha, contexto) y búsqueda de ayuda por las vías del centro— y se reforzó la comunicación asertiva para intervenir como observadores o solicitar apoyo sin revictimizar. Las simulaciones con casos reales y piezas manipuladas con IA (deepfakes, audios clonados) ayudaron a nombrar lo que ocurre, dimensionar el daño y decidir con mayor serenidad qué hacer y a quién acudir. El resultado fue un incremento de la autoeficacia percibida para identificar riesgos y activar los protocolos con prontitud y respeto por la privacidad.

Estos aprendizajes se integraron en la vida del centro a través de tres vías principales. Primero, la transferencia curricular: los procedimientos de pedir-verificar-citar se aplicaron en otras materias (resúmenes, guiones, presentaciones), elevando la calidad y la trazabilidad de las tareas. Segundo, la institucionalización de prácticas: el protocolo de aula y los compromisos de curso pasaron a ser una guía práctica, con tiempos, canales y responsabilidades; la microcampaña elaborada por los grupos ayudó a visibilizar pautas y acercar los canales de ayuda. Tercero, la coordinación con tutoría y orientación, que aseguró continuidad más allá del taller y alineó la intervención con el ideario salesiano (respeto, acompañamiento y corresponsabilidad).

La evaluación continua, basada en observación con rúbricas y listas de cotejo, junto con auto/coevaluaciones y encuestas tipo Likert al cierre de los módulos, confirmó la mejora en hábitos (verificación, citación, privacidad), la claridad de procedimientos ante ciberacoso y una mayor disposición a pedir ayuda. Cuando aparecieron dudas o desacuerdos, se ajustaron tiempos de práctica, microguías y mensajes de la campaña, manteniendo la mejora como proceso iterativo.

En síntesis, el proyecto humanizó la relación con la tecnología y fortaleció la convivencia digital: la IAG quedó al servicio del aprendizaje y la comunidad asumió formas de actuar compartidas frente al ciberacoso. Lo logrado no se limitó a un conjunto de sesiones; permeó la cultura del centro con hábitos verificables (pedir con criterio, contrastar, citar, proteger la privacidad; no reenviar, bloquear, registrar y reportar), generando un terreno fértil para sostener la línea de trabajo en el tiempo y replicarla en otros grupos y niveles.

V LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO

5.1 LIMITACIONES

La implementación enfrentó varias limitaciones que condicionaron el alcance y la profundidad del proyecto. En lo normativo, la prohibición de móviles en ESO redujo el uso de dinámicas con QR (Mentimeter, Padlet, Canva) y, por protección de imagen, no

se pudieron registrar fotos ni vídeos. En infraestructura, la alta demanda de aulas TIC y la disponibilidad limitada de carros de portátiles (con incidencias de carga y averías) incrementaron el riesgo de fallos. A nivel profesional, buena parte del claustro presentaba niveles iniciales de competencia digital, con poco margen para actualización, lo que dificultó una integración sostenida de la IA en el currículo. Además, las sesiones de dos horas resultaron ajustadas para equilibrar práctica y reflexión ética y, al tratarse de una intervención no curricular, la consolidación de aprendizajes dependió de la voluntad del centro y del profesorado. Finalmente, la encuesta tipo Likert no pudo aplicarse de forma homogénea en todos los grupos, lo que limitó la comparabilidad de los resultados.

5.2 PROSPECTIVA DE FUTURO

Lo vivido en estos talleres deja una puerta abierta clara: esta propuesta puede crecer y viajar. Puede integrarse sin fricciones en tutorías y en materias como Tecnología, Lengua o Ciudadanía, o desplegarse en proyectos interdisciplinares y en otros niveles o centros, ajustándose a cada realidad. El interés que despertó en la comunidad educativa sugiere un paso lógico: formar al profesorado de manera específica (uso pedagógico de la IA, convivencia digital y detección del ciberacoso) para sostener el trabajo con más autonomía y calidad.

A medio plazo, tiene sentido que el propio alumnado produzca campañas de sensibilización (afiches, vídeos y podcasts apoyados en IA, imágenes generadas) para contar lo aprendido y multiplicar el efecto preventivo. Vincular esta línea con programas locales o regionales de juventud y ciudadanía digital ayudaría a asegurar recursos, visibilidad y continuidad. En paralelo, el centro puede convertir lo puntual en rutina: un plan anual que incorpore IA ética y convivencia digital en tutorías y proyectos de aula, pequeñas jornadas o microcursos para el claustro (herramientas útiles, evaluación con IA, prevención del ciberacoso) y la conexión con iniciativas ya en marcha (Erasmus+, Recapacícла, Aprendizaje-Servicio) para ampliar el impacto social y pedagógico.

Para facilitar la réplica, conviene dejar huella: guías didácticas, rúbricas e infografías accesibles en Classroom o en una carpeta compartida, de modo que cualquier docente

pueda retomar el itinerario sin empezar de cero. En suma, la prospectiva no es solo escalar la experiencia, sino convertirla en cultura de centro: ética, tecnología y convivencia como rutina cotidiana y no como excepción.

VI CONCLUSIONES

6.1 CONCLUSIONES

La experiencia mostró que la inteligencia artificial generativa, en clave de alfabetización mediática e informacional, puede convertirse en un recurso pedagógico valioso cuando se integra con verificación, citación y respeto a la privacidad. El alumnado pasó de un uso principalmente recreativo a prácticas académicas y prácticas con trazabilidad y transparencia y, en convivencia digital, aprendió a nombrar, reconocer y actuar ante el ciberacoso con pasos claros y canales institucionales definidos. La elaboración de un protocolo de aula, los compromisos de curso y una campaña interna de sensibilización ayudaron a incorporar estos aprendizajes en la vida del centro, en coherencia con el ideario salesiano de respeto, acompañamiento y corresponsabilidad. Como brújula, queda una idea sencilla: tecnología al servicio del aprendizaje y del cuidado, con una ciudadanía digital que no delega el criterio ni la ética, sino que los ejercita en cada decisión cotidiana. así pues, se concluye:

1. Integrada desde la AMI (aprender con, sobre y a convivir con la IA) y acompañada de verificación, citación y protección de la privacidad, la IAG se consolidó como recurso pedagógico eficaz, desplazando usos recreativos hacia producciones académicas responsables.
2. El abordaje del ciberacoso mediante casos y simulaciones transformó el rol del alumnado: de espectador pasivo a agente de ayuda, afianzando pautas de actuación (no reenvío, bloqueo, registro mínimo y búsqueda de ayuda) e integrándolas en la convivencia digital del centro.

REFERENCIAS

Aparicio-Gómez, W.-O. (2023). La Inteligencia Artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 217–230. <https://bit.ly/43ybK2F>

Casal-Otero, L., Fernández-de-la-Iglesia, J. C., Cebreiro, B., & Fernández-Morante, C. (2022). Competencias para afrontar el ciberacoso en los centros de Educación Secundaria: una aproximación a las necesidades de directores/as y docentes. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (80), 1–13. <https://surl.lu/gqadlg>

Chen, X., & Zhang, Y. (2022). Artificial intelligence in personalized learning: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 165–190. <https://shre.ink/eMZi>

Colegio Salesiano San Juan Bosco de Granada. (s. f.). Página oficial. <https://surl.cc/ckejkh>

Comisión Europea. (2019). Directrices éticas para una inteligencia artificial confiable. Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Inteligencia Artificial. <https://surl.lt/nczonr>

Cornejo-Plaza, A. (2024). La inteligencia artificial en la educación: desafíos éticos y oportunidades. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 468–480. <https://surl.li/hurcwf>

González, L., & Pérez, M. (2023). Los retos de la inteligencia artificial (IA) en la educación. *Ciencia Latina*, 7(2), 45–58. <https://shre.ink/eMZ3>

Haro Cedeño, E. L., Beltrán Illapa, C. C., Jaramillo Jaramillo, H. J., Aguagallo Guarango, C. I., Quinchimbla Asipuela, K. A., Ruiz Ávila, M. M., & Amaya Lozano, V. D. M. (2025). El rol de la Inteligencia Artificial en la educación a distancia: retos y oportunidades. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 786–806. <https://surl.li/fnuyeh>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: A promise yet to be fulfilled. *Journal of Learning Analytics*, 9(2), 45–63. <https://surl.lu/efmvun>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2022). Marco de referencia de la competencia digital docente (MRCDD). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://surl.lu/ewkjvy>

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESCO. <https://surl.lu/vezaji>

Pantallas Amigas. (2016, 20 de septiembre). Ciberacoso escolar: prevención y actuación (video). <https://surl.li/nkxnns> .

Parra-Sánchez, J. S. (2022). Potencialidades de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Un enfoque desde la personalización. *Revista Docentes 2.0*, 14(1), 19–27. <https://shre.ink/eb7T>

Peñaherrera Acurio, W. P., Cunuhay Cuchiye, W. C., Nata Castro, D. J., & Moreira Zamora, L. E. (2022). Implementación de la inteligencia artificial (IA) como recurso educativo. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 6(2), 402–413. <https://shre.ink/eb80>

Save the Children España. (2020, 29 de octubre). ¿Qué es el ciberacoso? (video). <https://surl.lu/vujqhb>

Torrecillas Lacave, T., Vázquez-Barrio, T., & Suárez-Álvarez, R. (2022). Experiencias de ciberacoso en adolescentes y sus efectos en el uso de internet. *ICONO* 14, 20(1). <https://surl.li/ogzsvi>

UNESCO. (2020). Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela, incluido el Ciberacoso. <https://surl.li/gloziz>

UNESCO. (2021). Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas. <https://surli.cc/uumdsi>

UNICEF. (s. f.). Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo. <https://surl.li/rxgpro>

Vera, F. (2023). Potenciando el aprendizaje de lenguas meta en la educación superior con ChatGPT. *Observatorio Allagi*. <https://shre.ink/eMyk>

Holmes, W., Persson, J., Chounta, IA, Wasson, B. y Dimitrova, V. (2022). Inteligencia artificial y educación: Una perspectiva crítica desde la perspectiva de los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho . Consejo de Europa. <https://shre.ink/ebDP>

Holmes, W., Bialik, M. y Fadel, C. (2019). Inteligencia artificial en educación: promesas e implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje . Centro para el Rediseño Curricular. <https://shre.ink/ebDC>

Hacia el Helenismo: ayer y... ¿hoy?

Blanca Jiménez de Cea García de Arboleya

Universidad de Huelva

1. Introducción: una necesaria contextualización histórica

El Helenismo, enmarcado generalmente entre el 323 y el 30 a.C. aunque en lo filosófico se extiende más allá de las fechas *oficiales*, siendo Roma una prolongación del mismo al menos en el aspecto cultural (García Gual e Ímaz, s.f.), está claramente marcado por la desaparición de la *polis* como ciudad-estado independiente. Si bien las *póleis* continúan existiendo, pierde vigor la *polis* como institución política, tal y como señala Salvador Mas (2003), pues esta pierde su autosuficiencia, la *autárkeia* que la caracterizaba, de manera que su destino deja de estar en manos de los ciudadanos. Este hecho tendrá, especialmente, consecuencias capitales en la Filosofía, ya que a raíz de esa pérdida de control por parte de los ciudadanos, quedando la *polis* al arbitrio de un poder superior, el ideal de sabio dejará de tener un destino cívico para adoptar uno apolítico (García Gual e Ímaz, s.f.).

En efecto, tanto para Sócrates y Platón como para Aristóteles, la vida feliz y digna habría de realizarse «en el marco cívico, en la cooperación para una ciudad mejor» (García Gual e Ímaz, s.f., p. 23). Sin embargo, desde el momento en que Filipo II vence a las tropas de la Liga de Delos en Queronea (338 a.C.) se confirma la hegemonía macedonia sobre Grecia con la consiguiente pérdida de la independencia política de esta (Bravo, 2019), pasando los individuos de ser ciudadanos de una *polis* a súbditos de una comunidad mucho más amplia que se desarrolla al margen de su voluntad. En esta tesitura, la política deja de constituir un centro de interés común y la felicidad pasa a ser un asunto privado, adquiriendo las filosofías del periodo una concepción terapéutica, un papel de salvación individual, pues tratarán de «recuperar para el individuo lo que está perdido para la ciudad: la libertad de acción y decisión, la

autosuficiencia o *autarkeia*, en la que se funda la seguridad necesaria para una existencia feliz» (García Gual e Ímaz, s.f., p. 24). Nos vamos a encontrar, por tanto, con filosofías cuya última preocupación tanto metafísica como moral no es otra que ver «cómo ser felices en un mundo que se derrumba» (Mas Torres, 2003, p. 190). Terminando con Gual e Ímaz, quienes expresan este cambio de forma magistral:

En un mundo que se siente tremendamente ancho y ajeno, el filósofo se resguarda en su individualismo, se afirma en lo subjetivo como recinto inexpugnable de su dicha. Puesto que los ideales políticos y religiosos (que iban notoriamente unidos para el hombre antiguo) se le han resquebrajado, construye su sistema filosófico con enorme cautela, a partir de unos axiomas mínimos, y apuntala sobre esas bases sistemáticas su propuesta ética, muy clara siempre, como la coronación de su filosofar. La filosofía se convierte en una realización práctica de un ideal de vida. No es ya el filósofo, como Sócrates, un buscador incansable de la verdad, dispuesto siempre a nuevos diálogos, sino más bien un predicador de una verdad ya hallada y probada en la que se cree como en una doctrina de salvación (p. 26).

Así, los dos grandes sistemas filosóficos del Helenismo, el epicureísmo y el estoicismo, nacen en este contexto de crisis y tratan de dar respuesta a la misma problemática, aunque de diferente manera. Así, si bien en el epicureísmo, inalterable a lo largo de los siglos, se apuesta por la retirada al *Jardín* y la necesidad de conocer verdaderamente la realidad como medio de eliminar las falsas creencias, pues estas nos generan vanos deseos y perturbaciones que dificultan nuestra serenidad de ánimo (la *ataraxia*), siendo uno de esos vanos deseos el de inmiscuirse en política; el estoicismo, (ya hablemos del post-alejandrino o helenístico -S. IV-III a.C.-, del estoicismo helenístico-romano -S. II-I a.C.- o del estoicismo de la época imperial -S. I-III d.C.-, como distingue acertadamente Puente Ojea (1995)), apuesta por proclamar que vivimos en un Cosmos regido por un *Logos* o Razón Divina que actúa a través de una cadena de causas y de efectos con una finalidad inmanente, por lo que solo podemos someternos con alegría o resignación a los designios del Destino, que obra siempre racionalmente. Esta confianza en la racionalidad de la ordenación del Universo es la garantía de la imperturbabilidad del ánimo (*apatheia*) con la que el sabio estoico se enfrenta (plegándose) al Destino, a la Necesidad: tanto el dolor como los temores se superan si asumimos que estos tienen un sentido al provenir de un orden regido por un *Logos* en el

que se confía, puesto que no ordena nada sin necesidad, de manera que los males que sentimos son solo algo aparente, pues pertenecen al plan providente de una racionalidad superior, quedando estos justificados aunque no lleguemos a comprender dicho plan en toda su extensión, ya que nada en el Cosmos es azaroso, por mucho que desconozcamos las causas de los hechos.

2. Justificación

Ya sea por medio de la huida al *Jardín* y el rechazo de toda intervención política o a través de la adecuación a las circunstancias exteriores, la filosofía helenística, en sus versiones epicúrea o estoica, nos brinda a los docentes una valiosa oportunidad para vincular estas ideas que tanto impacto causaron en la época con cuestiones de actualidad, en concreto, la emergencia de la autoayuda, el *coaching*, el crecimiento personal, la psicología positiva, y, en general, todos aquellos movimientos que prometen la felicidad desde una perspectiva (supuestamente)⁷ científica a través del cuidado del *yo*, tendencias que desde la década de los 2000 están en auge (Cabanas e Illouz, 2019), si bien hunden sus raíces en movimientos anteriores de raigambre religiosa como el *New Age* y la *mind-cure*, que ya fue analizada por el filósofo William James (1842-1910), criticando duramente la propensión de estas corrientes a minimizar el mal, dada la convicción de que todo va bien en el mundo y/o de que Dios está de parte de uno (James, 2017).

Pero, ¿qué tienen en común el epicureísmo y, en especial, el estoicismo con la explosión de estas tendencias? Y lo que nos ocupa más todavía: ¿por qué es importante que el alumnado de Bachillerato se familiarice con estas cuestiones? Siguiendo a Cabanas e Illouz (2019), se ha experimentado un auge en todo lo que se refiere a la autoayuda, el crecimiento personal, *coaching* o psicología positiva desde la crisis de

⁷ Ciertamente, de acuerdo con Cabanas e Illouz (2019), quienes a su vez se basan en numerosos estudios que no podemos desarrollar aquí con toda la extensión que merecerían, la psicología positiva, que es aquella que lidera y respalda teóricamente a todas estas corrientes que acabamos de mencionar, dedicándose al «estudio científico de lo que hace que la vida merezca ser vivida» (p. 40), se caracteriza por sus carencias teóricas y por la exageración de sus logros, ya que sus resultados son dispares, ambiguos, poco concluyentes e incluso contradictorios, tomando, además, la felicidad como un «concepto objetivo, universal y susceptible de ser medido de forma imparcial y exacta» (p. 47).

2008, lo cual no supone una casualidad, pues ya hemos visto, abordando *grosso modo* el contexto histórico del Helenismo, cómo ante una situación de incertidumbre y de sensación de pérdida de control, la filosofía viró hacia posicionamientos individualistas que trataban de velar por la autarquía personal, una vez perdida la esperanza de recuperar la autarquía de las *póleis*. ¿No estaremos experimentando, pues, sobre todo desde el 2008, una tesitura que en ciertos aspectos puede ser análoga a la helenística? ¿No son la inestabilidad, los cambios acelerados e imprevisibles, la inseguridad y la caída de valores fuertemente asentados características de nuestra propia sociedad, no en vano llamada *líquida* por un autor como Zygmunt Bauman (2017)?

Ya Isaiah Berlin (1968) había recalcado que la retirada al mundo interior «parece darse cuando el mundo exterior resulta excepcionalmente árido, cruel, e injusto» (p. 139). Así,

En tiempos de incertidumbre, de impotencia y de agitación social y política, la promesa de que podemos encontrar la felicidad si miramos dentro de nosotros mismos ofrece una tentadora vía de escape y empoderamiento ante la frustración, la ansiedad, el estrés y el sufrimiento (Cabanas e Illouz, 2019, p. 71).

Ciertamente, y respondiendo a la primera pregunta planteada, estos movimientos o tendencias que desde el 2008 han experimentado un crecimiento sin precedentes desempeñan el papel que en su día ocuparon las filosofías helenísticas al proponer soluciones psicológicas individuales a problemas estructurales, prometiendo la felicidad a todo aquel que tenga la voluntad de cambiar su actitud mental, ya que las dificultades se presentan como algo personal que el individuo tiene que gestionar en soledad, pues no hay nada que no pueda solucionarse a base de esfuerzo y positividad.

De este modo, en unos tiempos donde sentimos que no podemos controlar las circunstancias políticas, sociales y económicas que parecen sobrevenirnos, la autoayuda nos tranquiliza en un primer momento al afirmar que la sociedad no necesita de ningún cambio, sino que más bien son los individuos quienes han de aprender a adaptarse y a cultivar su *mejor versión* para prosperar en todas las esferas, lo cual supone defender, por contrapartida, que el malestar, la insatisfacción y el fracaso son únicamente fruto de nuestros propios actos, de una actitud adecuada o inadecuada. Siendo, por ende, tanto la

felicidad como el sufrimiento opciones personales, aquel que no es feliz, o que incluso siendo feliz no trata de incrementar su propio bienestar a través del consumo de cursos de crecimiento personal, *mindfulness* o cualquier otra corriente afín al cuidado interior, resulta sospechoso y responsable de su propia miseria, sean cuales sean sus circunstancias particulares, pues no hay enfermedad, pobreza o situación traumática o adversa que se resista a la felicidad y al éxito al que esta nos lleva si uno la busca.

Esta noción de felicidad, como se aprecia, esconde un sesgo ideológico que legitima el individualismo, uno de los valores clave de las sociedades neoliberales (Cabanas e Illouz, 2019), perpetuando en última instancia condiciones de injusticia, explotación, precariedad o desigualdad al justificarse cualquier situación (pues las circunstancias externas no importan, no influyen en el bienestar) y concebirse que, de haber salvación, esta es del *yo* interior. Se establece así un *hiperrendimiento* en la lucha por la conquista del mejor *yo*, una *autoesclavitud* contemporánea que da lugar a un culto culpabilizante y obsesivo que no conoce ni la tregua ni el descanso, y que a la postre enseña a recluirse en uno mismo, adaptarse a una circunstancia externa que en ningún momento se cuestiona y plegarse a ella con una sonrisa cada vez mayor.

En este escrito nos parece, y así lo defendemos, que las nuevas generaciones han de familiarizarse con este tipo de planteamientos que adaptan muchas de las ideas que encontramos en las filosofías helenísticas para que estén informados, al menos, de la procedencia de ciertas doctrinas y de las consecuencias que se siguen de adoptar este tipo de convicciones tan a la orden del día, pero a la vez con raíces tan antiguas. ¿O no hemos visto que el epicúreo huye a su Jardín y se desentiende de lo que pasa en su propia ciudad y a sus propios congéneres con tal de salvaguardar la tranquilidad, al ser la política un deseo ni natural ni necesario? ¿O no proclama el estoico que cualquier eventualidad se justifica porque así lo predispone el *logos*, debiendo los sabios adecuarse a ella o morir?

Como se comprobará en la Situación de Aprendizaje, la aplicación de planteamientos estoicos para afrontar los desafíos que impone nuestro mundo contemporáneo parece estar cada vez más en boga, como demuestran autores como Massimo Pigliucci, quien en sus libros, convertidos en *bestsellers*, se presenta como un auténtico estoico, si bien aclara que «la práctica del estoicismo implica una combinación dinámica de reflexionar sobre preceptos teóricos, de leer textos

inspiradores y de practicar la meditación, el *mindfulness* y otros ejercicios espirituales» (Pigliucci, 2018, p. 11), lo cual deja patente cómo se ha hecho del estoicismo un conjunto vago y ecléctico de terapias pseudorreligiosas, pero con pretensiones neutrales, objetivas e incluso científicas al apoyarse en la psicología positiva, destinadas a la realización personal del ciudadano de hoy, que deviene individuo aislado e indefenso al despojarse de su poder de cambio social y de su solidaridad para con el otro, sembrando el conformismo y la aquiescencia. Las obras de Pigliucci, *Cómo ser un estoico: utilizar la filosofía antigua para vivir una vida moderna* y *Mi cuaderno estoico: cómo prosperar en un mundo fuera de tu control*, muestran hasta qué punto nuestra época se reconoce en la helenística y cómo, por dicha similitud, se hace uso de las filosofías aquí presentadas descontextualizándolas, simplificándolas y, por supuesto, vendiéndolas como salvíficas de manera acrítica, esto es, sin atender a las consecuencias que se siguen de su adopción, repercusiones que aquí sí hemos tenido en cuenta y que, por supuesto, creemos necesario que el alumnado de Bachillerato conozca con el objetivo de que tome decisiones informadas y no se deje convencer tan fácilmente por una industria multimillonaria que, como en su día hizo el estoicismo, legitima el *status quo*, culpabilizando a todo aquel que no se adapte satisfactoriamente a él.

3. Concreción curricular

Teniendo presente el currículo de la asignatura de Historia de la Filosofía (en concreto la Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado), en la siguiente tabla se muestran las competencias específicas en las que incide nuestra propuesta (en concreto, la primera, la tercera y la séptima) junto con sus correspondientes criterios de evaluación y una selección de los descriptores operativos que se conectan con dichas competencias, ya que son los que trabajaremos especialmente en nuestra propuesta. Asimismo, la última columna incluye los objetivos concretos u operativos, especialmente diseñados para esta situación de aprendizaje y adaptados al tipo de alumnado al que nos dirigimos, un alumnado próximo a la mayoría de edad o que ya la posee, al término de su educación preuniversitaria y que habrá de

afrontar los retos de nuestra sociedad contemporánea, debiendo familiarizarse con los desafíos a los que se enfrenta nuestro siglo XXI tales como la desinformación, la incertidumbre y los cambios rápidos e imprevisibles.

Matizar, en último lugar, que en todo momento se trabajará el saber básico correspondiente a la época helenística, el HFIL.2.A.9 («De las polis al imperio. Filosofía, ciencia y cultura en el helenismo. Cinismo, estoicismo, epicureísmo y escepticismo. El giro religioso de la filosofía: el neoplatonismo. La ciencia helenística: la figura de Hipatia de Alejandría»), así como el HFIL.2.A.1 («Historicidad y universalidad de los problemas y concepciones filosóficas. Métodos de trabajo en Historia de la Filosofía: el análisis del contexto histórico; la lectura, la comprensión y el comentario de textos. Estructura dialógica del saber filosófico y relación del pensamiento de diversos autores y épocas bajo el hilo conductor de los problemas humanos más fundamentales»), de carácter más general, pero pertenecientes ambos al bloque A, «Del origen de la Filosofía Occidental en Grecia hasta el fin de la Antigüedad».

Tabla 1. Concreción curricular.

Nº	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPTOR OPERATIVO	OBJETIVOS CONCRETOS
1	Buscar, analizar, interpretar, producir y transmitir información relativa a hechos histórico-filosóficos a partir del uso crítico y seguro de fuentes y el dominio de técnicas básicas de investigación, para generar conocimientos y producciones propias [...].	1.1 Generar un conocimiento riguroso de fuentes y documentos filosóficamente relevantes, aplicando técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de los mismos, y relacionándolos correctamente con contextos históricos, [...].	CCL1	Fomento de una expresión oral y escrita adecuada, bien argumentada y respetuosa con el resto de compañeros y compañeras a través de debates que tendrán como base diferentes tipos de textos (tanto académicos como no) que deberán ser comprendidos, analizados e interpretados en profundidad.
			CCL2	
		1.2 Construir juicios propios acerca de problemas histórico-filosóficos, a través de la elaboración y presentación de documentos y trabajos de investigación sobre los mismos [...], tanto de forma individual como grupal y cooperativa.	CE3	Desarrollo de la creatividad e impulso de la actitud lúdica, reforzando la confianza en uno mismo y la autoestima al idear y presentar de manera teatralizada soluciones alternativas ante problemas complejos.

3	Comprender y expresar diferentes concepciones filosóficas históricamente dadas, mediante el acercamiento a sus fuentes y el trabajo crítico sobre las mismas [...].	3.1 Adquirir y expresar un conocimiento significativo de las más importantes propuestas filosóficas [...], a través de la indagación sobre ellas [...]. 3.2 Identificar, comprender y debatir sobre los principales problemas, ideas, tesis y controversias filosóficas de la historia del pensamiento, a través del análisis y comentario crítico de textos y documentos filosóficos [...].	CC3	Adopción de un criterio propio a raíz de una honda reflexión acerca de cuestiones relacionadas tanto con las filosofías helenísticas como con el uso que se hace de estas en la actualidad, haciendo del cuestionamiento de la realidad una práctica habitual.
7	Analizar problemas fundamentales y de actualidad mediante la exposición crítica de distintas posiciones histórico-filosóficas relevantes para la comprensión y discusión de aquellos, para desarrollar la autonomía de juicio y promover actitudes y acciones cívicas [...].	7.1 Desarrollar la autonomía de juicio, y promover planteamientos, actitudes y acciones ética y cívicamente consecuentes, con respecto a problemas fundamentales de la actualidad, a partir de la comprensión de ideas, teorías y controversias histórico-filosóficas [...] y de la elaboración de propuestas de carácter crítico [...].	CPSAA4	Relación de textos provenientes de medios de comunicación y de otro tipo de fuentes, como la literatura de autoayuda, con la pervivencia de las ideas helenísticas en nuestra época.

4. Principios metodológicos de enseñanza y aprendizaje seguidos

En esta situación de aprendizaje se apuesta por una metodología activa de carácter investigador que afronta la complejidad que reviste el proceso de enseñanza-aprendizaje, destinado no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que facilitan la aplicación de dichos conocimientos para enfrentarse a problemas y cuestiones relevantes. Así, frente a la mera transmisión de contenidos conceptuales que el estudiantado recibe pasivamente para luego ser evaluado en una tradicional prueba escrita de carácter finalista, se propone que cada alumno y alumna sea protagonista de su propio aprendizaje, en la construcción y reconstrucción de su conocimiento, ejerciendo el docente una función de guía en todo este proceso en que los aprendices adquieren un

papel activo, lo que conlleva el desarrollo de su autonomía y la asunción de responsabilidades.

Para ello, la metodología que principalmente se trabajará es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ya que se opta por plantear a los estudiantes preguntas complejas y retadoras que requerirán toda una investigación grupal para elaborar posibles hipótesis y soluciones, dado el conflicto cognitivo que revisten dichas preguntas, pues

Si el individuo no llega a encontrarse en una situación de desequilibrio y sus esquemas de pensamiento no entran en contradicción, difícilmente se lanzará a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, a investigar, a descubrir, es decir, a aprender. El conflicto cognitivo se convierte en el motor afectivo indispensable para alcanzar aprendizajes significativos y además garantiza que las estructuras de pensamiento se vean modificadas (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004, p. 151).

De este modo, los problemas planteados en forma de interrogaciones desafiantes constituyen un punto de partida para un aprendizaje que deviene significativo y que decididamente se inclina por la colaboración y la cooperación constante entre compañeros y compañeras de cara a la resolución de esas cuestiones propuestas. Para ello se plantearán, entre otras cosas, estimulantes debates que buscan motivar y despertar la curiosidad y el pensamiento crítico del alumnado, así como su creatividad, conectando en todo momento nuestra temática, el Helenismo, con el entorno más próximo de los estudiantes, la propia actualidad en la que están inmersos y cuyos desafíos deberán afrontar. De esta manera, el aprendizaje adquirido se transfiere a la propia realidad social que rodea al estudiantado, y si bien lo importante no es la definitiva solución de las cuestiones planteadas (si es que eso es posible), sino más bien la concienciación de los aprendices acerca de estas y la reflexión conjunta en torno a ellas, el plantear posibles respuestas y soluciones puede constituir un primer paso para la construcción de una ciudadanía crítica, responsable e informada.

5. Secuencia de actividades por fases

A continuación, se muestra una tabla que, de manera somera, recoge información básica de las actividades que se proponen para esta Situación de Aprendizaje: título de cada una de ellas, tipo de actividad (planificación, búsqueda y estructuración o síntesis), breve descripción, temporalización, agrupamientos, recursos y materiales y espacios. Tras dicha tabla, que supone un primer acercamiento a las actividades, se procederá a una descripción más extensa de cada una de ellas, con objeto de que el lector pueda hacerse una idea bastante clara de nuestra propuesta.

En total, se plantean 4 actividades de complejidad creciente que suman 8 sesiones de trabajo en las que se pretende seguir un mismo hilo argumental, de manera que cada actividad suponga un paso más que la anterior en la construcción del conocimiento, facilitando así que el estudiantado adquiriera una visión de conjunto al término del proceso. La meta final a la que se pretende llegar, o al menos acercarse a través de las distintas actividades, que funcionan como un medio, no es otra que un empoderamiento por parte del discente a través de su propio aprendizaje, pues, finalmente, de lo que se trata es de que los alumnos y alumnas sepan y comprendan en qué mundo viven (siendo necesario para ello dilucidar de dónde viene este y bajo qué planteamientos se construye y se sustenta) y cómo moverse en un entorno cada vez más confuso y cambiante que exige de un criterio propio y fundamentado para defender tanto los intereses de uno mismo como los de los demás ciudadanos, contribuyendo con ello a un mundo más consciente y justo.

Tabla 2. Secuencia de actividades.

TÍTULO DE ACTIVIDAD	TIPO	DESCRIPCIÓN	TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS Y MATERIALES	ESPACIOS
1. Pero, ¿qué ocurre entre Aristóteles y la Edad Media?	Planificación	Exploración de las ideas previas del alumnado a través de un cuestionario diseñado en <i>Kahoot</i> . Introducción a la situación de aprendizaje.	1 sesión	Individual Grupo-clase	Ordenadores con conexión a Internet	Sala de ordenadores
2. El siglo XXI, ¿una vuelta al Helenismo?	Búsqueda y estructuración	Relacionar la época helenística con nuestro propio siglo a través de noticias de actualidad. Exposición grupal de los resultados y debate colectivo. Redacción de un ensayo individual en el que se expongan las conclusiones llevadas a cabo.	2 sesiones	Pequeños grupos Grupo-clase Individual	Noticias de actualidad aportadas por los propios estudiantes	Aula habitual
3. Retírate a tu ciudadela interior	Búsqueda y estructuración	Debate a partir de fragmentos de filósofos de la época en torno a las consecuencias políticas del epicureísmo y el estoicismo. Exposición y puesta en común con el grupo-clase y elaboración de un mapa conceptual.	2 sesiones	Pequeños grupos Grupo-clase	Textos de autores del periodo aportados por el docente	Aula habitual
4. Descubre cómo ser la mejor versión de ti mismo	Síntesis	Lectura, análisis crítico y debate grupal de textos del libro <i>Mi cuaderno estoico</i> . Representación teatralizada de consejos alternativos por parejas.	3 sesiones	Grupo-clase Parejas	Textos del libro <i>Mi cuaderno estoico</i> aportados por el docente	Aula habitual y salón de actos para la presentación teatralizada

Primera actividad: Pero, ¿qué ocurre entre Aristóteles y la Edad Media? (1 sesión)

Comenzamos explorando tanto las ideas previas de nuestro alumnado como sus intereses respecto a la temática que vamos a desarrollar. Para ello, vamos a la sala de ordenadores y, a través de un cuestionario diseñado en *Kahoot*, los alumnos y alumnas responderán a las preguntas planteadas sobre el Helenismo, lo cual dará al docente una idea aproximada de sus conocimientos iniciales y de posibles dificultades y obstáculos que el estudiante puede encontrar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta situación, pudiendo así atender a las necesidades específicas de ciertos discentes desde el comienzo. Además, al plantear al estudiantado cuestiones que se abordarán en las siguientes sesiones con más profundidad, el docente podrá comprobar de manera fehaciente la evolución de cada alumno y alumna a lo largo del camino a recorrer que supone la situación de aprendizaje. Algunas de las preguntas incluidas en este cuestionario podrían ser:

- ¿Qué entiendes por ser un estoico? ¿Y por ser un epicúreo?
- ¿Cómo sería ser hoy un estoico o un epicúreo?
- ¿Cómo describirías la época helenística? ¿Y nuestra propia época?
- ¿Qué es lo que más te interesa del Helenismo?

Tras finalizar el cuestionario y ver los resultados, se presentará al estudiantado la temática en la que nos vamos a iniciar y el modo en que llevaremos a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionándole desde el primer momento una rúbrica de evaluación para que el estudiante sepa qué se va a valorar y cómo, de manera que su proceso esté orientado. De cara a la siguiente sesión, se pide a cada alumno o alumna que traiga a clase dos noticias que le parezcan representativas de nuestra sociedad, es decir, que de alguna manera ilustren la época actual.

Segunda actividad: El siglo XXI, ¿una vuelta al Helenismo? (2 sesiones)

Comenzamos a indagar en la problemática general que vamos a trabajar, el Helenismo y su filosofía, a partir del contexto. Tras una exposición de las principales características del periodo en el que surgen las filosofías helenísticas, cambiamos la disposición de la clase para trabajar en grupos de aproximadamente 5 personas⁸. En dichos grupos, los estudiantes debatirán si aquello que caracteriza a la época helenística se encuentra también, de alguna manera, en nuestra propia época: hablamos de la sensación de inestabilidad, inseguridad, incertidumbre y

⁸ Estos grupos estarán formados por el docente y se mantendrán a lo largo de las sesiones de esta situación de aprendizaje, procurando que en ellos haya diversidad para que ningún discente se quede atrás y todos se beneficien del trabajo en equipo.

de caída de valores hasta el momento muy arraigados. Para ello, cada componente aportará al grupo las dos noticias que se pidieron en la sesión anterior, ya que se deberán usar ejemplos que justifiquen el discurso. Los discentes deberán, por ende, explorar colectivamente las distintas noticias aportadas por los compañeros y compañeras pertenecientes al grupo y llevar a cabo una selección de aquellas que consideren más relevantes o que apoyen la opinión que como grupo van a defender, debiendo argumentar sólidamente su propuesta a través de una planificación y organización de la información.

En la segunda sesión, se llevará a cabo una puesta en común a través de las diferentes indagaciones llevadas a cabo por los grupos y se planteará un ensayo o disertación individual que lleve por título nuestra primera pregunta de investigación: «¿Qué tiene en común nuestro siglo XXI con el IV a.C.?». En dicho ensayo, de una o dos carillas como máximo, el alumno o alumna deberá exponer su opinión, razonada y justificada, acerca de si nuestra época presenta o no similitudes con el periodo helenístico. Tal opinión podrá coincidir con la de su grupo o no, pero deberá ser defendida con argumentos propios.

Tercera actividad: Retírate a tu ciudadela interior (dos sesiones)

Tras un primer paso dado en la actividad anterior, en la cual hemos establecido un paralelismo entre el periodo helenístico y nuestra propia época, ahora vamos a ver cómo responden las filosofías del periodo a la crisis del Helenismo y qué tipo de soluciones proponen.

Después de una pequeña exposición de las doctrinas epicúrea y estoica, incidiendo en sus similitudes y diferencias, volveremos a la disposición en grupos, ya que el docente repartirá a cada agrupación un texto representativo de algún autor de la época. El objetivo es que los componentes del grupo traten de dilucidar las posibles repercusiones políticas de la toma de partido que encontramos en los textos, dándole sentido a la lectura de manera colectiva a través del diálogo. A modo de ejemplo, mostraremos un texto representativo de la doctrina estoica de la mano de Séneca (2006), en concreto, su obra *Sobre la providencia* (V, 6-7), y otro enmarcado en el epicureísmo a través del poeta Lucrecio (2012) y su *De rerum natura* (II, 10):

¿Por qué al hombre bueno le suceden tantas desgracias? Nada malo puede sucederle al hombre bueno: los elementos contrarios no se mezclan. Del mismo modo que tantos ríos, tantas lluvias caídas de lo alto, el enorme caudal de los manantiales medicinales no cambian el sabor del mar, ni siquiera lo suavizan, así el ataque de las desgracias no cambia el espíritu de un hombre bueno: permanece inmutable y todo lo que le sucede lo

adapta a su modo de ser: en efecto, es más poderoso que cualquier circunstancia externa. Y no digo: no la percibe, sino: la vence: es más, tranquilo y sereno se eleva ante los ataques. Toda desgracia la considera una prueba. ¿Y quién, si está predispuesto a la honradez, no apetece el esfuerzo justo y no está dispuesto a cumplir con su deber en medio del peligro? Para un hombre activo ¿el ocio no supone un castigo? Vemos que los atletas, que cuidan de su vigor físico, compiten con los más fuertes, y exigen a quienes los preparan para la competición que empleen todas sus fuerzas contra ellos; permiten que se les golpee y maltrate, y si no encuentran una pareja a su altura, se lanzan simultáneamente sobre muchos. Se marchita la virtud sin adversario: entonces se ve cuán grande es y cuál es su poder, cuando muestra lo que es capaz de resistir. Conviene que sepas que lo mismo deben hacer los hombres buenos: no temer las circunstancias duras y difíciles y no quejarse del destino; tomarlo todo por el lado bueno, transformarlo en bueno. No importa el qué, sino el cómo lo soportes (pp. 9-10).

Es dulce, cuando sobre el vasto mar los vientos revuelven las olas, contemplar desde tierra el penoso trabajo de otro; no porque ver a uno sufrir nos de placer y contento, sino porque es dulce considerar de qué males te eximes. Dulce es también presenciar los grandes certámenes bélicos en el campo ordenados, sin parte tuya en el peligro; pero nada hay más dulce que ocupar los excelsos templos serenos que la doctrina de los sabios erige en las cumbres seguras, desde donde puedas bajar la mirada hasta los hombres, y verlos extraviarse confusos y buscar errantes el camino de la vida, rivalizar en talento, contender en nobleza, esforzarse día y noche con empeñado trabajo, elevarse a la opulencia y adueñarse del poder (p. 159).

En la segunda sesión se llevará a cabo una presentación por parte de cada grupo, ya que cada uno habrá analizado un texto diferente, terminando con una puesta en común y la elaboración de un mapa conceptual conjunto en el que se muestren las consecuencias a nivel político de adoptar actitudes epicúreas o estoicas, encontrando así una tentativa solución a nuestra segunda pregunta de investigación: «¿Hacia dónde nos llevan la huida epicúrea o la legitimación estoica?»

Cuarta actividad: Descubre cómo ser la mejor versión de ti mismo (3 sesiones)

Hasta el momento, hemos establecido un paralelismo entre el Helenismo y nuestra propia época en la actividad 1 y, posteriormente, hemos abordado la respuesta que desde la Filosofía se lleva a cabo frente a la crisis helenística. El último paso será dilucidar nuestro

último problema de investigación: el uso que se hace de la filosofía estoica en la actualidad, cuestionándonos las implicaciones de dicho uso y proponiendo alternativas.

A través de textos del neoestoico Massimo Pigliucci y el terapeuta Gregory López (*Mi cuaderno estoico*) se abordará la forma que el estoicismo reviste en la actualidad y las posibles implicaciones que a día de hoy puede tener la adopción de este tipo de doctrinas. Teniendo como agrupamiento el grupo-clase en su conjunto, a través de textos comunes se discutirá qué opinión nos merecen las soluciones aportadas desde la mentalidad estoica a ciertos problemas que el libro plantea, dilucidando los posibles peligros de los consejos que los autores presentan al instar a una aceptación de la situación a través de una adaptación a ella. Un ejemplo lo encontramos en el capítulo 5, donde se plantea el caso de un tal Henry, un joven que continúa trabajando aun en la hora de la comida para ser más productivo, algo que no termina de conseguir a causa del hambre que, lógicamente, tiene a cierta hora. Ante esta situación, López y Pigliucci (2019) plantean aumentar la fuerza mental a través de «pequeñas» adversidades físicas, acabando por afirmar, a través de esta vía, que

El problema de Henry no es que sea incapaz de saltarse la comida para centrarse en su trabajo, sino que no se ha entrenado para hacerlo. Parte de su mente se opone activamente a esa idea, haciendo que se sienta resentido consigo mismo, frustrado tanto por la sensación de hambre como por el hecho de que, de todas formas, no está haciendo lo que quería (p. 57).

Así, se legitima la autoexplotación efectuada por Henry, poniendo el foco en la necesidad de entrenarse para dejar de comer, en lugar de cuestionar que tal práctica sea poco saludable e incluso peligrosa para quien opta por ella en aras de dedicar más tiempo al trabajo.

Finalmente, se formarán grupos de dos, y cada pareja deberá escoger uno de los textos de Pigliucci trabajados en clase, debiendo pensar, ante el problema que en ellos se presenta, en otro posible consejo o solución que podríamos dar a la persona afectada. En las siguientes dos sesiones, se llevará a cabo una exposición teatralizada que muestre al grupo-clase el consejo alternativo que cada pareja ha desarrollado. La idea es que uno de los discentes se adentre en el papel de la persona que pide consejo y el otro sea el que presente la recomendación alternativa a través de un diálogo con su compañero, exponiendo el trabajo a través de la adopción de distintos roles, de una manera lúdica y creativa.

6. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para esta situación de aprendizaje se apostará por una evaluación continua y formativa a lo largo de todo el proceso, desde la primera sesión hasta la última. Para ello, dicha evaluación se llevará a cabo a través de una rúbrica que se aportará al alumnado previamente, recogiendo en esta criterios y estándares por niveles de consecución descritos cualitativamente, de manera que el estudiante pueda saber desde un primer momento cuál es el máximo nivel deseable y qué se va a tener en cuenta a la hora de valorar su proceso de aprendizaje.

Con el objetivo de recabar la máxima información posible acerca de la evolución del alumno o alumna y su desempeño durante las sesiones, el docente se ayudará de la observación directa recogida en un diario de clase, que ayudará a evaluar aspectos que encontramos en la rúbrica como la participación y la intervención respetuosa con el resto de compañeros y compañeras.

Se muestra en las siguientes dos páginas la rúbrica descrita:

Tabla 3. Rúbrica de evaluación.

	INSUFICIENTE	MEJORABLE	ADECUADO	EXCELENTE
PRIMERA ACTIVIDAD	No realiza el <i>Kahoot</i> No trae las noticias que se piden en la siguiente sesión	Realiza el <i>Kahoot</i>, pero apenas presenta conocimientos previos del periodo helenístico. Las noticias que aporta en la siguiente sesión son anecdóticas.	Realiza el <i>Kahoot</i> y sus respuestas dejan ver cierta base en el tema en que nos vamos a iniciar. Las noticias que aporta en la siguiente sesión son relevantes.	Realiza el <i>Kahoot</i> y sus respuestas dejan ver un dominio considerable del periodo helenístico. Las noticias que aporta en la siguiente sesión representan en buena medida a nuestra época.
SEGUNDA ACTIVIDAD	No colabora con su grupo o no es capaz de hacerlo de una manera respetuosa y asertiva. No entrega el ensayo o este parece redactado por una Inteligencia Artificial.	Colabora con su grupo aportando ideas muy básicas, sin lograr el planteamiento de un criterio claro para seleccionar las noticias. Entrega el ensayo, pero no parece tener todavía muy desarrollado un pensamiento propio que sea capaz de argumentar adecuadamente.	Colabora con su grupo y aporta reflexiones oportunas, proponiendo una selección coherente de las noticias aportadas. Entrega el ensayo y argumenta su punto de vista con soltura teniendo como base las noticias seleccionadas.	Colabora con su grupo aportando reflexiones novedosas que hacen pensar al resto de compañeros y compañeras, seleccionando noticias y conectándolas entre sí. Entrega el ensayo y es capaz de argumentar relacionando lo que estamos tratando con la actualidad a través de ejemplos concretos que van más allá de las noticias trabajadas en clase.
TERCERA ACTIVIDAD	No participa en la actividad, no se esfuerza por leer e interpretar los textos.	Participa en el debate de su grupo, pero no es capaz de ir más allá de la literalidad de los textos, mostrando una comprensión lectora reducida.	Participa extrayendo de los textos las ideas principales e interpretándolas, mostrando una comprensión notable. Presenta junto a su grupo sin necesidad de leer,	Participa conectando las ideas de los textos, mostrando una comprensión de ellos plena. Presenta junto a su grupo sin necesidad de leer, se desenvuelve con confianza y plantea preguntas a

	No presenta junto a su grupo ni participa en la elaboración del mapa conceptual.	Presenta junto a su grupo, pero necesita leer su parte, no siendo capaz de desarrollar las ideas por sí mismo.	desenvolviéndose con confianza.	sus compañeros y compañeras, despertando su curiosidad y motivación.
CUARTA ACTIVIDAD	No participa en el análisis crítico de los textos de <i>Mi cuaderno estoico</i>. No realiza la teatralización o deja que el grueso del trabajo lo haga su compañero o compañera.	Participa en el análisis crítico de los textos de <i>Mi cuaderno estoico</i> y en el debate grupal, pero sus contribuciones son excesivamente simples, quedándose de nuevo en la literalidad de los textos. El consejo otorgado en su teatralización no se ajusta al problema planteado o cae en contradicciones.	Participa en el análisis crítico de los textos de <i>Mi cuaderno estoico</i> y en el debate grupal, vislumbrando las repercusiones de adoptar la ideología estoica tal y como la presentan Pigliucci y López. El consejo otorgado en su teatralización responde al problema planteado, optando por la solución más obvia y la resolución rápida.	Participa en el análisis crítico de los textos de <i>Mi cuaderno estoico</i> y en el debate grupal, argumentando a través de ejemplos las repercusiones de adoptar la ideología estoica tal y como la presentan Pigliucci y López. El consejo otorgado en su teatralización solventa el problema planteado de manera creativa y original, incluyendo en la representación todo un debate con su compañero o compañera.

7. Resultados esperados y a modo de conclusión

A través de esta Situación de aprendizaje, hemos tratado de profundizar en el contexto histórico del Helenismo para comprender la peculiaridad de su pensamiento y la relación de las filosofías helenísticas con ciertas corrientes que presentan influencias de ellas, especialmente del estoicismo, y que están en auge en la actualidad. A lo largo de las actividades propuestas, tanto la primera como la segunda cuestión se han visto abordadas de una manera que, esperamos, pueda motivar al estudiantado y contribuir a su desarrollo integral, un desarrollo en el que el cuestionamiento de lo dado por sentado y la reflexión estén muy presentes, ya que creemos que solo así podrá el discente afrontar los retos futuros a los que se enfrenta nuestra sociedad.

Así, frente a la adaptación a cualquier precio, la flexibilidad permanente e incondicional, el individualismo y la autogestión en aras de una mayor eficiencia y productividad, en esta propuesta se aboga, más bien, por el pensamiento crítico, el desarrollo de la actitud reflexiva, la empatía, la solidaridad y la conducta ético-cívica, esperando con ello que los ciudadanos a los que formamos, lejos de caer en el conformismo recluyéndose en ellos mismos y obsesionándose por el consumo constante de una mercancía emocional cada vez más elaborada, traten de hacer del mundo un lugar mejor y más justo, construyendo de este modo una democracia más igualitaria, más inclusiva y, por ende, más fuerte. Pues, en palabras de Cabanas e Illouz (2019),

en un mundo donde cada persona es considerada la única responsable de su sufrimiento hay poco espacio para la piedad, la compasión y la solidaridad. En un mundo donde cada persona se supone dotada de la capacidad para convertir la adversidad en oportunidad y en crecimiento personal, también hay poco espacio para la disconformidad, la protesta o la queja (p. 174).

Por ende, podemos afirmar que «el mundo interior no es un lugar en el que queramos vivir. Tampoco es el lugar desde el que podamos conseguir ningún tipo de cambio social significativo» (Cabanas e Illouz, 2019, p. 184). Frente al repliegue en uno mismo cuando la situación parece complicarse, nosotros proponemos la posibilidad conjunta de cambiar dicha situación y hacer que mejore. Esta es, pues, nuestra contribución para legar a las nuevas generaciones un sentido de la justicia no

susceptible de ser erosionado o subestimado por cualquier experto en *coaching* que se precie, pues, como miembros de una sociedad, ni todo es susceptible de ser aceptado, ni a todo debemos adaptarnos en aras de nuestro bienestar particular.

Así, el objetivo final de este escrito de carácter tanto filosófico como pedagógico no es otro que educar y forjar ciudadanos de naturaleza inconformista e inquisitiva comprometidos con su comunidad, lo que implica que no se desentiendan de la realidad en las que están inmersos al creer erróneamente que nada excepto la actitud de uno mismo puede o debe cambiarse o que no se posee cierto poder para llevar a cabo ese cambio. Ya hemos visto cómo, en palabras de Toynbee (1959),

al intentar el *tour de force* de hacerse a sí mismos sobrehumanos, los estoicos y los epicúreos se hicieron inhumanos. No podían hacerse a sí mismos invulnerables sino al precio de despojarse de amor y conmiseración por sus semejantes, así como también de patriotismo y espíritu público (pp. 130-131).

En efecto, como hemos analizado, el estoico con su legitimación de cualquier eventualidad y el epicúreo con su retirada de la sociedad podrán conseguir, tal vez, la *apatheia* y la *ataraxia* que tanto ansiaban, pero ello tiene, además, otra consecuencia: la permanencia del *status quo* ya sea por su justificación o por el intento, siempre infructuoso, de vivir al margen de este, sea más o menos justo. Hoy, por mucho que la tentativa se nos pase por la cabeza, no es posible vivir al margen de los retos a los que nuestra sociedad global se enfrenta, y tampoco deberíamos aceptar acríticamente la situación de partida o todo cuanto ocurra únicamente para salvaguardar nuestra propia tranquilidad, pues, a la larga, las problemáticas y los desafíos que no comiencen a enmendarse ahora llamarán a nuestra puerta más tarde o más temprano. El mundo necesita compromiso, especialmente por parte de las generaciones más jóvenes, que son aquellas que, a la postre, deberán tomar el relevo de los retos a los que hoy comenzamos a hacer frente, debiendo para ello estar preparadas, pues solo así podrán actuar de manera responsable, a la altura de lo que los tiempos nos exigen.

8. Bibliografía

- Bauman, Z. (2017). *Vida líquida*. Barcelona: Austral.
- Berlin, I. (1968). *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bermúdez Torres, V. (2022). La Filosofía como eje de la educación en democracia. *Revista Paideia*, 17-34.

- Bermúdez Torres, V., & Negrete Alcudia, J. A. (2023). Las competencias específicas de las áreas y materias de Filosofía en el nuevo currículo LOMLOE. *Supervisión 21*, 1-17.
- Bravo, G. (2019). *Historia del mundo Antiguo. Una introducción crítica*. Madrid: Alianza Editorial .
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Ferrete Sarria, C. (2017). El reto de las asignaturas de filosofía: hacia una igualdad en los resultados. *Quaderns de Filosofia*, 69-88.
- García Gual, C. (2019). *Epicuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Gual, C., & Ímaz, M. (s.f.). *La filosofía helenística. Éticas y sistemas*. Madrid : Síntesis.
- James, W. (2017). *Variedades de la experiencia religiosa*. Madrid: Trotta.
- Lucrecio. (2012). *De rerum natura* . Barcelona: Acanalado.
- Mas Torres, S. (2003). *Historia de la Filosofía Antigua. Grecia y el helenismo*. Madrid: UNED.
- Mas Torres, S. (2011). *Sabios y necios. Una introducción a la filosofía helenística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 145-157.
- Nestle, W. (1961). *Historia del espíritu griego*. Barcelona: Ariel.
- Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado
- Pigliucci , M., & López, G. (2019). *Mi cuaderno estoico. Cómo prosperar en un mundo fuera de tu control*. Barcelona: Ariel.
- Pigliucci, M. (2018). *Cómo ser un estoico: Utilizar la filosofía antigua para vivir una vida moderna*. Barcelona: Ariel.
- Pozuelos Estrada, F. J., & García Prieto, F. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la escuela*, 37-54.
- Puente Ojea, G. (1995). *Ideología e Historia. El fenómeno estoico en la sociedad antigua*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2021). *Historia del pensamiento filosófico y científico (I)*. Barcelona: Herder.
- Séneca, L. A. (2006). *Diálogos*. Madrid: Tecnos.

- Torregroza, E. (2007). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. *Cuestiones de Filosofía*, 171-180.
- Toynbee, A. J. (1959). *Hellenism: The History of a Civilization*. Oxford University Press.

Movimientos sociales en el Ecuador

Roberto Carlos Cuenca Jiménez

Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador

Departamento de Filosofía, Artes y Humanidades

Grupo de investigación: Filosofía, sociedad y cultura (ÁGORA)

1. INTRODUCCIÓN

"Al amparo de la cruz, sed libres, conseguid la gloria y la felicidad" (Eugenio Espejo)

Los movimientos sociales, indígenas y medioambientales han resistido los ataques contra la naturaleza, conocida como pacha mama. Ecuador se caracteriza por su multiculturalidad, lo que resulta significativo ya que distintas razas y culturas coexisten en su identidad cultural, siendo el 25% de sus habitantes indígenas, el 5% afroecuatorianos, el 65% mestizos y el 5% blancos. Costa, A. y Martínez, E. (2009). Sin lugar a duda, el país presenta diversidad, pero los grupos sociales han luchado históricamente por los derechos humanos, la protección del medio ambiente y el cuidado del agua, así como de la flora y la fauna.

No obstante, desde la primera insurrección indígena en 1990, y especialmente tras las tres revueltas que resultaron en la caída del presidente (1997, 2000, 2005), la contienda se sostiene entre fuerzas establecidas: los partidos políticos que han predominado en la esfera democrática después del regreso del país. El año 1979 y los nuevos actores emergentes -nuevas agrupaciones y movimientos políticos y sociales- fueron percibidos como una de las diferencias más notables en la democracia ecuatoriana. No se trató simplemente de episodios de inestabilidad y debilidad institucional en la estructura democrática, como interpreta cierta corriente de la ciencia política conservadora, sino más bien de una expresión de menosprecio y limitación social hacia las figuras en el poder dentro del orden político.

Esta confrontación ha sido el fundamento de las transformaciones políticas en la última década (Ramírez Gallegos, 2005). Los diversos movimientos sociales del Ecuador son los que defienden los principios fundamentales de cada pueblo y nacionalidad en el cuidado del medio ambiente, la cultura, sus tradiciones, sustentado en los Derechos Humanos.

2. DESARROLLO

Los variados campos del conocimiento, pensadores de la filosofía y la literatura, han influido desde el período colonial hasta la actualidad en cuestiones como el realismo, el romanticismo y el naturalismo, conectados a contextos míticos, religiosos, políticos, sociales y culturales. Desde la óptica hispánica, latinoamericana y ecuatoriana, es claro que el avance del Estado Plurinacional e Intercultural necesita la unión de distintas nacionalidades y comunidades.

De manera similar, Menéndez-Carrión, A. (1986) subraya que el desarrollo de los sistemas democráticos presenta desafíos. Nuestra nación está atravesando un periodo propicio para la democracia en este aspecto. Al analizar lo que ha sucedido en América Latina, y específicamente en Ecuador, en lo que va del siglo actual, se nota que las administraciones elegidas democráticamente suelen tener una duración relativamente corta. Las tensiones tanto sociales como políticas frecuentemente han hallado un contexto complicado para su solución.

Según Freidenberg, F. , y Pachano, S. (2016), desde 1981, cuando se implementaron las primeras iniciativas de adaptación, hasta 2007, cuando se produjo un cambio significativo en este ámbito, no se lograron establecer acuerdos políticos, económicos y sociales que fueran estables y sostenidos en el Ecuador. Los diferentes gobiernos, liderados por presidentes de distintas agrupaciones o sin afiliación partidaria, intentaron poner en marcha políticas similares, pero todos se enfrentaron a una intensa movilización de los trabajadores, resistencia de las corporaciones y obstáculos partidistas en el Congreso Nacional. Es importante destacar la perspectiva del proceso político en Ecuador después del retorno a la democracia en 1979.

Desde los comienzos de la independencia y la democracia en el país, la aparición de actores sociales, especialmente del movimiento indígena en Ecuador, ha sido un factor clave en la vida social y cultural del país. Sin lugar a duda, Ecuador cuenta con una considerable población indígena, quienes históricamente han sido excluidos por las

instituciones. En este contexto específico, el movimiento social indígena surgió para canalizar las inquietudes y exigencias de sectores que se sentían desprovistos de representación en las estructuras políticas y buscaban hacer visible su realidad en los conflictos no reconocidos de la sociedad.

Es fundamental conocer la historia anterior a la llegada de los europeos, el periodo colonial y las diversas tradiciones de América Latina y los Andes. No obstante, la identidad se forma en función de cómo nos presentamos en base a nuestras vivencias, reconociendo como ciudadanos nuestras tradiciones y manteniendo la defensa de nuestra cultura y valores, con el propósito de crear un camino cultural único y un sentimiento de patriotismo, evitando así un nacionalismo excesivo.

3. DISCUSIÓN

El ámbito de las acciones sociales dentro del marco del Plan Nacional del Buen Vivir (2009), especialmente en lo que se refiere a la educación, abarca ciertos puntos importantes relacionados con la elevación de la calidad educativa y la generación de condiciones adecuadas para el Buen Vivir. Los actores sociales que participan forman el contexto en el que actúan y el proceso de autoorganización de la comunidad que da paso a la aparición de los comportamientos que se están observando.

Las distintas realidades de América Latina respecto a la democracia promovida por la ciudadanía, incluso hasta el presente, han mostrado diversas maneras de manipular y afectar la forma en que se percibe la necesidad de atraer a la población para obtener un voto que permita acumular poder.

En ciertos casos, este poder se utiliza para atraer seguidores ideológicos y satisfacer intereses personales. Además, la violencia se manifiesta en la economía, las guerrillas, las dictaduras, los deseos territoriales, los armamentos, el narcotráfico, la trata de personas, la migración, entre otros aspectos.

Estas situaciones son una clara evidencia de cómo los políticos intentan conseguir votos para transformar las condiciones de vida de un pueblo que, en su mayoría, se ve limitado a un discurso en papel repleto de promesas y ideales sin un argumento sólido que respalde lo que ocurre en la sociedad.

El impulso de la interculturalidad busca mejorar la comunicación interactiva entre las partes involucradas, así como fomentar su participación en la sociedad. Esto genera ambientes y modelos de convivencia basados en prácticas positivas y saberes, que

impactan de manera positiva en el pensamiento original y creativo. Estos factores son fundamentales para el crecimiento completo de la persona, la cultura y el contexto.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo ético de la gestión pública y administrativa carece de cualquier comunicación abierta o participación completa y activa de los ciudadanos; Tampoco hay ideas creativas que puedan presentarse de manera objetivamente rigurosa, democrática en lugar de simplemente prácticas coercitivas.

Del mismo modo, las limitaciones del pensamiento crítico reflexivo impiden que la sociedad y sus habitantes logren un desarrollo completo. En ciertas ocasiones, los mismos líderes en el poder y la división cultural generan más tensiones; no obstante, resulta esencial considerar las vivencias de los pueblos indígenas y su conexión con la actividad política, así como los derechos, obligaciones y responsabilidades de cada ciudadano.

La situación actual que enfrenta el planeta, América Latina y nuestra nación, a raíz de la inequidad social, la escasez de trabajo, la pobreza, la malnutrición, la falta de seguridad y las muertes provocadas por el crimen organizado; estos contextos son difíciles de resolver únicamente con mayor número de fuerzas de seguridad, se requiere establecer políticas públicas del gobierno que sean duraderas y no meras promesas electorales para conseguir sufragios.

5. REFERENCIAS

- Acosta, A., & Martínez, E. (2009). Plurinacionalidad: democracia en la diversidad. Editorial Abya-Yala.
- Freidenberg, F., & Pachano, S. (2016). El sistema político ecuatoriano. Flacso Ecuador.
- Freire, E. E., & Leyva, N. V. L. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 275-288.
- Gallegos, F. R. (2011). Fragmentación, reflujo y desconcierto. *Movimientos sociales y cambio político en el Ecuador (2000-2010)*. Una década en movimiento, 69.

Menéndez-Carrión, A. (1986). La conquista del voto en el Ecuador: de Velasco a Roldós: el suburbio guayaquileño en las elecciones presidenciales del Ecuador, 1952-1978: análisis del comportamiento electoral a nivel local en un contexto de control social.

La Gestión Cultural: el desafío de una profesión clave, pero desvalorizada⁹

Reina Lobato Noa

Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

El interés por abordar el amplio campo de la Gestión Cultural en este Trabajo Fin de Grado se fundamenta principalmente en dos razones. La primera es la escasa difusión y, en consecuencia, la limitada valorización general de esta disciplina. Con frecuencia, al mencionar que se cursa una carrera universitaria en Gestión Cultural, las reacciones suelen estar marcadas por la incredulidad y acompañadas de preguntas como “¿Qué es?” o “¿Qué salidas tiene?”. Ante esta situación, es habitual dar una explicación detallada sobre el propósito y la relevancia de esta disciplina, cuyo objetivo principal es administrar, promover y difundir la cultura en sus diversas y más amplias manifestaciones. Esta formación abarca múltiples áreas del conocimiento, tales como: economía, literatura, arte, derecho, historia, marketing, organización de eventos, museología, arqueología, antropología, entre otras. Esta amplitud de contenidos proporciona una base interdisciplinaria que permite adquirir conocimientos transversales en distintos campos. No obstante, en numerosas ocasiones, debido a la falta de familiaridad con el concepto, se recurre a establecer analogías con disciplinas más conocidas o a utilizar términos relacionados con el fin de facilitar su comprensión.

La segunda razón que motivó la elección de este tema para el trabajo está relacionada con un acontecimiento que suscitó inquietud, la decisión de la facultad de humanidades de transformar el grado en Gestión Cultural en un programa integro de modalidad online, dejando de ofrecer la presencialidad. Esta medida se tomó debido a la baja demanda de matriculación, ya que en la promoción 2022-2023 solo se inscribieron seis estudiantes (<https://www.uhu.es/sites/fhum/files/2024-05/GraGCPR-SGC-EncuestaSatisfacion-20222023.pdf>), lo que generó especulaciones sobre una posible desaparición del grado.

⁹ Trabajo de Fin de Grado. Tutor/a: Walter Federico Gadea

¿Cómo una disciplina cuyo objeto de estudio es la cultura, un componente fundamental en la construcción de la identidad social y en el desarrollo comunitario, se encuentre tan subestimada y con tan escaso reconocimiento?

Durante la formación en gestión cultural, se adquiere una comprensión profunda a cerca de la relevancia que adquiere la cultura de manera individual y global. Constituye un componente inherente a la existencia del ser humano. Todas las personas de manera consciente o inconsciente participan en el consumo cultural en su vida cotidiana, lo que refleja su papel fundamental en la configuración del tejido social. No obstante, persiste una cuestión central: ¿por qué la Gestión Cultural continúa siendo una disciplina poco conocida?, ¿por qué la labor del gestor cultural aún no cuenta con el reconocimiento y la legitimación que le corresponde?

Para abordar estas cuestiones, se parte por definir el concepto de cultura y cuál es su relevancia, qué es la Gestión Cultural y cuál es el origen de esta disciplina, así como el perfil del gestor cultural y los desafíos que enfrenta. Además de analizar el valor real de la cultura y otras interrogantes.

OBJETIVOS

En este apartado, se detallan los objetivos del trabajo. Por un lado, se expone el objetivo general, al cual le siguen una serie de objetivos específicos.

- Objetivo general: Investigar, mediante la revisión bibliográfica y documentación vigente, la Gestión Cultural como disciplina académica y profesional. Y justificar, a través de la elaboración de una encuesta y entrevistas a profesionales del ámbito cultural, el desconocimiento que subsiste en la sociedad a cerca de esta profesión.
- Objetivos específicos:
 - Definir el concepto de cultura y reflexionar sobre su importancia en la construcción de la identidad y cohesión social, y el desarrollo económico.
 - Examinar el origen y la evolución de la Gestión cultural como disciplina académica y profesional.
 - Explorar el perfil del gestor cultural, sus funciones y los desafíos que enfrenta en el ejercicio profesional.
 - Analizar las causas del escaso reconocimiento social de la Gestión Cultural.
 - Reflexionar sobre el valor social que aporta la cultura y por consiguiente la gestión cultural actualmente.
 - Proponer soluciones y estrategias de visibilización del campo profesional de la Gestión Cultural.

Asimismo, se defiende la siguiente hipótesis:

1. La cultura juega un papel fundamental en nuestra sociedad a través de la construcción de una identidad colectiva y como factor de cohesión social y desarrollo económico.
2. Existencia de una falta de visibilidad y reconocimiento en el ámbito social, académico e institucional de la Gestión Cultural y sus profesionales.

METODOLOGÍA

A continuación, se describe la metodología seleccionada para el desarrollo del Trabajo Fin de Grado, que responde a la necesidad de cumplir con los objetivos propuestos anteriormente. Para ello, se han empleado técnicas de análisis documental y revisión bibliográfica, complementada con una reflexión crítica de los resultados cuantitativos y cualitativos adquiridos por medio de la encuesta difundida y entrevistas a expertos del sector.

El trabajo se basa en un método principal que consiste en la búsqueda y recopilación de información a través de diferentes fuentes bibliográficas con el fin de evidenciar el eje central del proyecto, que incluyen: libros en formato físico y digital, artículos, revistas especializadas, tesis académicas y sitios web, preferentemente de instituciones oficiales. Estas fuentes se han localizado a través de portales científicos y académicos de acceso abierto y gratuito como Dialnet, Google Académico o Scielo. Además, se han incluido conocimientos básicos adquiridos a lo largo de la formación académica en tanto que el objeto de estudio guarda relación directa con la carrera. La recopilación de información ha sido amplia y rigurosa, extrayendo de determinadas fuentes únicamente las ideas principales, mientras que de otras se han extraído aspectos más específicos para aportar mayor profundidad al tema analizado.

Al mismo tiempo, para recoger y analizar datos empíricos se desarrolló una encuesta de diez preguntas con opción de respuesta múltiple mediante la plataforma Google Forms. El formulario se difundió a través de canales digitales como WhatsApp y redes sociales a un público formado con cierto conocimiento sobre el sector cultural, reuniendo un total de 154 respuestas con el objetivo de contrastar la hipótesis planteada inicialmente.

Por último, se estableció contacto con dos profesionales de la Gestión Cultural: Saúl Lázaro (vía correo electrónico) y Laura del Valle Mesa (entrevista presencial), con el propósito de incorporar a la investigación la visión y opinión de dos expertos del ámbito cultural que ayudarían a tratar con mayor facilidad la hipótesis.

MARCO TEÓRICO

El presente trabajo académico abarca la importancia que adquiere la cultura en nuestra sociedad desde diferentes puntos de vista y el desconocimiento que hay sobre la disciplina que la gestiona. Para ello, se definen múltiples conceptos como el de cultura, gestión cultural y gestor cultural. De esta manera, es más sencillo conocer y entender el recorrido del proyecto.

¿Qué es la cultura? y ¿Qué importancia tiene? Son las primeras cuestiones a definir para conocer la gestión cultural. La noción de cultura es compleja de definir ya que es un concepto en continua transformación, y adquiere diversas interpretaciones con el transcurso del tiempo, desde la antigua "paideia" en la civilización griega, entendida como una educación ética y social (Ron, 1977), hasta la definición más amplia propuesta por Edward B. Tylor en 1871, que abarca "conocimientos, creencias, arte, moral y tradiciones". Investigadores como Geertz (1973) y Lévi-Strauss (1971) la definen como un sistema simbólico que otorga significado a la vida en sociedad. En este sentido, la cultura no se considera únicamente una herencia del pasado, sino una construcción colectiva que modela identidades, afecta en las interacciones sociales y promueve el desarrollo humano. La UNESCO (2025) propone que la cultura es un derecho humano fundamental, crucial para la cohesión social y el desarrollo sostenible, ubicándola como un pilar estratégico ante retos globales tales como el cambio climático, la desigualdad y la digitalización.

De acuerdo con Stuart Hall (1996), la identidad cultural es un fenómeno en continua evolución, influenciado por diferentes contextos sociales y políticos. Esta identidad, creada por la cultura, permite a las comunidades destacar su particularidad ante la tendencia a la homogenización global (González Aróstegui, 1998) y promueve la diversidad cultural (Mohammed, 2023). Desde una perspectiva social, la cultura juega un papel crucial en la generación de cohesión social a través del diálogo y el reconocimiento, lo que crea un sentido de pertenencia en diferentes contextos (EMN, 2019). Las políticas culturales inclusivas fomentan la participación, la equidad y el empoderamiento (Reyes y Noemi, 2022), actuando como instrumentos para la resolución de conflictos (Barbieri, 2010). Además, la cultura es un activo importante en el ámbito económico. Throsby (2001) presenta la idea de "capital cultural", que se refiere a su valor económico sin menospreciar su carga simbólica. De acuerdo con UNESCO y OECD (2022), el ámbito cultural tiene una contribución notable al PIB global y al empleo, impulsando políticas públicas que maximicen su potencial, especialmente en áreas urbanas.

Una vez expuesto el concepto de cultura y su transcendencia, resulta más fácil entender la gestión cultural, una disciplina que combina diversas áreas del conocimiento, con el objetivo de concebir, implementar y evaluar iniciativas culturales. De acuerdo con la FEAGC (2009), este enfoque se define como un proceso de organización y administración de recursos enfocado en la creación de bienes y servicios culturales. Isabel Blanco Pardo (2008) señala que esta actividad requiere una reflexión estratégica sobre el espacio geográfico, las complejidades sociales y la creación de valor simbólico. Sin embargo, no se puede limitar la gestión cultural a una mera actividad técnica: su componente ético y político demanda el reconocimiento de los derechos culturales, la promoción de la diversidad y el fomento de una ciudadanía activa (CNCA, 2009). Desde un contexto histórico, la formalización de la gestión cultural en España comenzó a finales de la década de 1970, cuando la llegada de la democracia impulsó políticas culturales públicas y programas de formación. La instauración del primer máster en Gestión Cultural en 1989 en la Universidad de Barcelona supuso un avance significativo en la profesionalización del área (Ben Andrés, 2014; Martinell Sempere, 2001).

Asimismo, es necesario atender a la figura que ejecuta esta disciplina, el gestor cultural. Este profesional desempeña un papel fundamental al conectar a artistas, entidades e instituciones con diversas audiencias. Según el Código Deontológico de la FEAGC (2009), su función es promover el acceso, la apreciación y la viabilidad de la cultura mediante la implementación de proyectos bajo un enfoque estratégico, colaborativo y ético. Se requiere de este profesional un conjunto de habilidades que incluya la organización, la comunicación y la administración financiera, así como una sensibilidad hacia el arte y una comprensión de los contextos socioculturales (Mariscal Orozco, 2019). Jorge Bernárdez López (2003) clasifica las responsabilidades del gestor cultural en tres grandes categorías: organizador, mediador y coordinador de contextos. Cada una de estas funciones está relacionada con habilidades particulares que van más allá de simplemente llevar a cabo eventos. La creciente complejidad del sector demanda, además, una continua actualización para enfrentar nuevos retos como la digitalización, la sostenibilidad y la inclusión.

Por último, es crucial abordar los desafíos que afronta la profesión, que obstaculizan su desarrollo como área de estudio y ocupación, y son la razón principal del desarrollo de esta investigación. Entre los principales obstáculos se destacan: la falta de reconocimiento tanto a nivel institucional como social (Rodríguez Trigo, 2024). El intrusismo laboral, que permite que personas ejerzan profesionalmente sin la capacitación adecuada, lo que disminuye la legitimidad del campo (Bernárdez López, 2003). La insuficiencia de normativas que regulen el sector y la precariedad en las condiciones laborales, factores que dificultan la garantía de condiciones dignas y obstaculizan la planificación a largo plazo (Cabañes Martínez, 2017). La inexistencia

de asociaciones profesionales sólidas, que limita la incidencia del colectivo ante las instituciones y restringe el desarrollo de estándares formativos y éticos compartidos (Del Valle Mesa, 2024). Estos son algunos de los obstáculos que se muestran con más detalle a lo largo del trabajo y que evidencian la urgencia de estructurar el ámbito de la Gestión Cultural, promoviendo su reconocimiento a nivel académico, político y social.

Este marco teórico presenta una base conceptual y un antecedente global que facilita la comprensión de la Gestión Cultural como una disciplina que integra diversas áreas, fundamentada en la importancia estratégica de la cultura en el siglo XXI. El reconocimiento de este perfil profesional debe estar ligado a una transformación en la forma en que la sociedad percibe la cultura, así como a la imperante necesidad de coordinar la acción profesional con los contextos institucionales, educativos y sociales.

DESARROLLO

1. Definición de cultura

Dar una definición de cultura precisa y estática es un gran desafío, pues se trata de un concepto extremadamente complejo y subjetivo. Por ello, ha sido objeto de numerosas definiciones a lo largo del tiempo desde enfoques disciplinares diferentes.

Desde épocas pasadas, en la antigua Grecia, pensadores clásicos como Sócrates, Platón o Aristóteles, asociaron la idea de cultura a la problemática del hombre, su comportamiento y su vínculo con la sociedad. Para Aristóteles, la “*paideia*” (cultura), era el saber que posibilita distinguir adecuadamente y obtener la virtud mediante el aprendizaje y la convivencia en comunidad. (Ron, 1977).

Más adelante, el antropólogo británico Edward Burnett Tylor ofreció en su famosa obra *Primitive Culture* (1871) la que podría considerarse la primera definición formal de cultura, afirmando que: “*La cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese conjunto complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre, y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de una sociedad*” (p.64) Dicha definición ha sido, y sigue siendo, un referente fundamental en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades.

El concepto ha ido evolucionando con el transcurso del tiempo y otros autores, incluyendo a Clifford Geertz, han contribuido a asentar y ampliar la percepción sobre la cultura. En su obra *La interpretación de las culturas* (1973), Geertz establece una visión interpretativa, definiendo

la cultura como un sistema de significados en el que todo ser humano se halla inmerso y a través del cual es capaz de atribuirle sentido a su existencia. A pesar de que mucho antes autores como Lévi-Strauss ya ofrecían una visión parecida a esta, moderna a su tiempo, considerando la cultura no solo como un sistema hereditario de valores como el lenguaje, el parentesco o los recursos materiales, sino también como un intercambio de significados y el desarrollo de un mundo simbólico común. (Lévi-Strauss, 1971, como se citó en Ron, 1977)

Por tanto, la cultura puede ser entendida como aquellos elementos tangibles e intangibles que configuran un todo que dota a cada sociedad de carácter propio.

En la gestión cultural, es importante reconocer la cultura como un derecho fundamental, un patrimonio común a nivel global y un elemento primordial para el desarrollo humano. Organizaciones internacionales como la UNESCO (2025) enfatizan que:

“Desde los célebres monumentos históricos y museos hasta las prácticas del patrimonio vivo y las formas de arte contemporáneo, la cultura enriquece nuestras vidas de innumerables maneras y ayuda a construir comunidades inclusivas, innovadoras y resistentes. proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo y apoyar la creatividad y los sectores culturales dinámicos es fundamental para afrontar los retos de nuestro tiempo, desde el cambio climático hasta la pobreza, la desigualdad, la brecha digital y las emergencias y conflictos cada vez más complejos. La UNESCO está convencida de que ningún desarrollo puede ser sostenible sin un fuerte componente cultural.”

1.1. Cultura como elemento identitario

La cultura constituye uno de los elementos fundamentales en la construcción y consolidación de la identidad individual y colectiva. Más allá de su dimensión artística, la cultura abarca un sistema compartido de creencias, símbolos, tradiciones, costumbres y formas de vida que generan un sentido de pertenencia entre los individuos y sus comunidades. En este sentido, la cultura actúa como un pilar simbólico a través del cual las personas configuran su identidad, estableciendo vínculos históricos, geográficos y sociales. (Giménez, 2005).

En otras palabras, el concepto de identidad cultural puede entenderse como un proceso mediante el cual una sociedad se diferencia de otras, al mismo tiempo que consolida su propio progreso y evolución. Tal y como afirma el teórico cultural y sociólogo jamaicano Stuart Hall en su libro *Questions of Cultural Identity* (1996) la identidad cultural no constituye un concepto fijo o inmutable, sino que está en constante transformación, influida por factores como el contexto histórico, los movimientos migratorios, las dinámicas de poder y los avances tecnológicos.

Esta percepción se encuentra respaldada en el artículo *Identidad cultural. Un concepto que evoluciona* (2007) de Olga Lucía Molano, consultora internacional en gestión y producción cultural, desarrollo local y administración de proyectos. En dicho texto, la autora señala que la identidad cultural surge a partir de características culturales compartidas como lenguas, ritos, ceremonias y costumbres, que han sido elaboradas y transmitidas históricamente por la sociedad. Asimismo, enfatiza que la identidad cultural se conserva, pero también se transforma, adaptándose a nuevos contextos sin perder el vínculo con el territorio y la historia.

Es importante considerar que la identidad cultural incluye dimensiones de carácter político. A lo largo del tiempo, diversos colectivos han recurrido a sus expresiones culturales como forma de oposición, resistencia y afirmación frente a procesos de homogeneización cultural, así como en la defensa de sus derechos. En este sentido, la cultura no solo genera, establece y representa la identidad de una comunidad, sino que también la proyecta en el ámbito público (González Aróstegui, 1998). En efecto, actualmente nos encontramos en un mundo muy globalizado, en el que las culturas autóctonas se ven amenazadas por modelos predominantes (Mohammed, 2023). Mantener las identidades de éstas se transforma en un método fundamental para reforzar el tejido social y proteger la diversidad.

En conclusión, la cultura no es solamente el legado de una identidad ya establecida, sino un proceso dinámico en continua reinvención de significados que permite organizar la vida social, a través de la memoria del pasado y de los constantes cambios sociales. Por lo tanto, aceptar la relevancia de la cultura como un componente identitario conlleva a percibirla como una fuente que ayuda a fortalecer preservar la memoria y orientar el futuro de las sociedades.

1.2. Cultura como elemento de cohesión social

Como se menciona anteriormente, la cultura cumple una función esencial en la cohesión social al facilitar vínculos de pertenencia, promover el entendimiento mutuo y fomentar el respeto entre los diversos miembros de una comunidad. Según la Unión Europea la cohesión social es la “*capacidad de una sociedad o comunidad basada en una visión común y un sentido de pertenencia donde los diversos orígenes (incluidos los migratorios) y las circunstancias de las personas se aprecian mutuamente y se valoran positivamente.*” (EMN del Glosario de la OIM sobre migración, 2019).

En este contexto, constituye una herramienta eficaz para favorecer la integración, la inclusión, el reconocimiento y el compromiso de las personas, vinculándose estrechamente con la calidad de vida de cada individuo, dado que la participación en actividades y expresiones

culturales responden a una necesidad humana fundamental. Esta necesidad surge del impulso por construir formas propias de comunicación, expresión e interpretación de la realidad (Reyes y Noemi, 2022), que a través de la exposición en espacios culturales facilita la visibilidad y el empoderamiento de los sujetos y colectivos.

Además, las políticas culturales orientadas a la cohesión social desempeñan un papel relevante en la revalorización de espacios públicos y la dinamización de las comunidades locales. Cuando estas iniciativas se desarrollan con un enfoque inclusivo, favorecen la construcción de la confianza ciudadana, promueven la colaboración entre distintos sectores y fortalecen la capacidad de adaptación social. En este sentido, la cultura cumple una función mediadora ante posibles tensiones identitarias, facilitando el dialogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad. (Barbieri et al., 2010).

De esta manera, debe ser entendida como un componente estructural en la creación y desarrollo de comunidades inclusivas y cohesionadas donde la participación activa este presente, y así se constituyan pilares para el progreso humano.

1.3. Cultura como factor del desarrollo económico

En los últimos años, la cultura ha ido adquiriendo mayor valor como factor estratégico de progreso y desarrollo económico, alejándose de ser concebida como una mera cuestión simbólica. Esta forma de reconocimiento se ha visto favorecida por el afianzamiento de los sectores culturales y creativos que se han establecido como elementos clave en la producción de empleo, de capital, de innovaciones y competencias. Por este motivo, la cultura además de enriquecer y mejorar la vida social y el bienestar común también aporta directa e indirectamente al incremento económico de las sociedades. (Herrero Prieto, 2011).

En su obra *Economics and Culture* (2001), el economista australiano David Throsby introduce el concepto de “*capital cultural*” como una dimensión del capital total de una comunidad. Según su planteamiento, la cultura posee un notable valor económico al generar bienes y servicios susceptibles de comercialización. No obstante, este valor no se limita únicamente a los principios del mercado, ya que también incorpora una dimensión simbólica y social, que convierte a la cultura en un recurso estratégico dentro del contexto económico contemporáneo.

Numerosas organizaciones internacionales han señalado la dimensión económica de la cultura. En el informe ejecutivo *Re/pensar las políticas para la creatividad* (2022), la UNESCO

destaca que la cultura y la creatividad tienen una contribución significativa a la economía global, generando el 3,1% del PIB mundial y el 6,2% del empleo total.

Del mismo modo, el informe *The Culture Fix. Creative People, Places and Countries* (OECD, 2022), los sectores culturales y creativos tienen un peso significativo tanto por su impacto económico como por su capacidad de generación de empleo. En 2018, estos sectores representaron, en promedio, el 7% de todas las empresas y el 2,2% del valor añadido bruto total de la economía empresarial en los países miembros de la OECD. Asimismo, el empleo cultural y creativo alcanzó hasta uno de cada veinte puestos de trabajo en algunos países, y hasta uno de cada diez en ciudades y regiones capitales. Cabe señalar que aproximadamente el 40% de este empleo se encuentra fuera de los sectores culturales y creativos, lo que subraya la relevancia transversal de las competencias creativas en la economía general. En el periodo anterior a la pandemia, el número de empresas en estos sectores creció un 18%, superando el crecimiento del conjunto de la economía empresarial (12%). De manera similar, el empleo cultural y creativo aumentó un 13,4%, frente al 9,1% del empleo total. Estos datos reflejan el papel destacado que desempeñan los sectores culturales y creativos en el desarrollo económico de numerosos países miembros de la OECD.

Es así como, la cultura se convierte en uno de los elementos determinantes del desarrollo económico. Ciudades como Madrid o Barcelona que se adentran en estrategias culturales, demuestran que también es un elemento en el que la inversión se hace la mejor herramienta para la cohesión social, para la internacionalización o para el tejido productivo, entre otras muchas.

2. Definición de Gestión Cultural

En relación con la práctica que atiende los aspectos previamente mencionados sobre la cultura, la gestión cultural constituye una disciplina relativamente reciente que a lo largo del tiempo ha recibido múltiples denominaciones, definiciones, aplicaciones y enfoques (Román García, 2011) Al examinar en profundidad el significado de esta disciplina, se presentan varios obstáculos que dificultan una definición exacta. Este desafío se debe a que el concepto resulta de la combinación de dos términos: “*gestión*”, entendida como la acción que materializa una planificación previa, y “*cultura*” (Blanco Pardo, 2008), un concepto muy amplio que ya ha sido abordado con anterioridad.

Según la Federación Estatal de Asociaciones de Gestores Culturales (FEAGC), en el Código Deontológico de la Gestión Cultural (2009): “*La gestión cultural es un proceso organizativo de promoción e intermediación, que utiliza la eficiente administración de recursos en un determinado contexto para ofertar bienes y servicios culturales*” (p.3)

Esta definición ofrece un acercamiento superficial al concepto. Sin embargo, un año antes, Isabel Blanco Pardo, autora del primer capítulo del libro *Bibliotecas, espacio de cultura y participación* (2008), titulado *La planificación de la gestión cultural. De las necesidades socioculturales a la organización de actividades*, aborda su significado con mayor nivel de detalle, y destaca que:

“La gestión cultural es la administración de una organización cultural (en el sentido amplio de la palabra pudiéndose referirse, también, a los proyectos o infraestructuras culturales) mediante el mejor aprovechamiento de los recursos. Es, entonces, una disciplina utilizada con enfoque gerencial que sirve como instrumento para la producción de bienes y servicios culturales, para la reflexión estratégica en el territorio y para el desarrollo de una visión global favorecedora de interacciones en la gestión de la complejidad social” (p.23)

Es importante señalar que esta especialidad no se limita a una tecnificación del sector cultural, dado que su objetivo trasciende lo meramente operativo, también implica reconocer otras dimensiones como la ética o la política. En el plano ético la gestión cultural fomenta un entorno creativo de innovación continua, promueve el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida, valora la diversidad cultural y su inclusión, e impulsa el ejercicio de derechos y responsabilidades culturales. En el ámbito político, gestiona aptitudes de los sistemas institucionales públicos y privados, teniendo en cuenta los aspectos organizativos y financieros, además de las normativas, fomenta intervenciones que asuman las expectativas y necesidades culturales y actúa en una óptica de mejora de la calidad de vida. (CNCA, 2009).

2.1. Historia y evolución de la Gestión Cultural

La gestión cultural surge de manera espontánea como respuesta a una demanda social que impulsa la profesionalización de numerosos individuos, en un contexto marcado por las crecientes exigencias de una sociedad cada vez más diversa y compleja. (Martinell Sempere, 2001).

El desarrollo de esta disciplina en España se comenzó a consolidar a finales de la década de los 80 y durante los años 90 (Cabañés Martínez, 2017) Fue a partir de la consolidación de la democracia en España, especialmente tras la re-instauración de los ayuntamientos democráticos de 1979, cuando comenzaron a activar las políticas culturales públicas en sintonía con los estándares europeos. Hasta este período, la cultura no constituía una prioridad institucional ni existía una demanda social significativa que promoviera su incorporación en la administración pública. El punto de inflexión se produjo con la restauración de las instituciones democráticas

locales en 1979 y la creación del Ministerio de Cultura en 1978, lo que marcó el comienzo de un proceso de institucionalización de la cultura. (Ben Andrés, 2014).

Durante estos procesos, se configura un encargo social que recae en determinados grupos sociales. Estos grupos dejan de lado otras actividades para incorporarse de manera profesional en el ámbito cultural. Esta transición hacia la profesionalización de una práctica como es la gestión cultural se produce en ausencia de modelos teóricos y prácticos que la sustenten, así como sin una definición clara de las competencias profesionales necesarias. En resumen, surge una demanda de mano de obra para alcanzar nuevos objetivos que se plantean dentro de un nuevo contexto cultural, y ésta se busca en los entornos sociales más cercanos (Martinell Sempere, 2001) Por ello, la gestión cultural se constituye como una disciplina de carácter multidisciplinar, pues en sus inicios fue ejercida por profesionales provenientes de diversos campos y áreas del conocimiento.

Uno de los principales desafíos que enfrentan estas personas fue la falta de habilidades y recursos adecuados para llevar a cabo las tareas que se les asignaban. La toma de conciencia sobre estas limitaciones impulsó una participación de manera activa en la reflexión, la búsqueda de alternativas y elaboración de propuestas enfocadas a capacitar a estos grupos en el ámbito de la gestión cultural. En un momento determinado, se reconoció la necesidad de incluir a la universidad en la formación de los futuros profesionales del sector, debido a una concentración de intereses: por un lado, los especialistas del ámbito cultural buscaban validar su trabajo a través de la legitimación académica, mientras que, por otro, las instituciones universitarias reconocían en esta disciplina emergente un área con potencial de crecimiento. El primer programa académico en gestión cultural fue establecido en 1989 por la Universidad de Barcelona. Desde entonces, los estudios de posgrado y máster en esta área han ido cobrando relevancia y se han implantado en diversas universidades, entre ellas las de Valencia, Zaragoza, Complutense de Madrid y varias instituciones de Andalucía, como Sevilla y Granada que después de cinco años han desaparecido. (Ben Andrés, 2014).

3. El Gestor Cultural: Habilidades, conocimientos y competencias

La figura del gestor cultural ha cambiado a lo largo del tiempo en función de las demandas sociales y culturales propias de cada periodo histórico. Actualmente, este profesional es fundamental para diseñar, ejecutar y analizar las iniciativas culturales, desempeñando un papel de enlace entre la práctica artística, la comunidad y las políticas institucionales relacionadas con los bienes y servicios culturales.

Según el Código Deontológico de la Federación Estatal de Asociaciones de Gestores Culturales (FEAGC, 2009), el gestor cultural desempeña un papel imprescindible para garantizar la viabilidad y continuidad de proyectos o entidades del ámbito cultural. Para ello, se encarga de fomentar y poner en funcionamiento, de manera eficaz, los recursos culturales, artísticos y creativos en un marco estratégico, ya sea social, territorial o comercial. Es decir, actúa como nexo entre la cultura y el acceso al público, facilitando la participación, el consumo y el disfrute de estas manifestaciones. Toda aquella persona que planifique, coordine, produzca, comunique y evalúe iniciativas culturales, aplicando debidamente ciertas metodologías y técnicas específicas del sector, podría considerarse gestor cultural.

En este contexto, la gestión cultural implica un proceso de mediación entre entidades, creadores, la comunidad y el sector comercial. Esta labor se lleva a cabo a través de diversas funciones profesionales, que varían dependiendo del nivel de responsabilidad y capacitación: el Técnico Superior de Cultura, que se encarga de funciones estratégicas y directivas; el Técnico Medio de Cultura, responsable de la planificación y ejecución de iniciativas; el Técnico Auxiliar de Cultura, que se ocupa de la gestión operativa y la atención al público; y el Auxiliar de Cultura, que proporciona apoyo en producción y logística. Esta división pone de manifiesto la diversidad de habilidades necesarias y la creciente complejidad del campo profesional. Desde una perspectiva ética el gestor cultural debe orientar su trabajo de acuerdo a principios que respeten el patrimonio cultural, aseguren la integridad de los servicios brindados y protejan los derechos culturales de los ciudadanos. Al hacerlo, promueve valores como la igualdad y la solidaridad en el ámbito profesional y la responsabilidad social. Así, su labor no solo se mide por criterios de eficiencia, sino también por su compromiso con la dimensión pública de la cultura. (Cabañés Martínez, 2017).

Jorge Bernárdez López en su artículo *La profesión de la Gestión Cultural: definiciones y retos* (2003) resalta que, a pesar de que el gestor cultural utiliza mecanismos de gestión comunes en otros sectores, su labor adquiere ciertas características que lo diferencian. En el sector cultural el producto o servicio no puede ser modificado directamente para adaptarse a las demandas del mercado, lo que lleva al gestor a buscar maneras de mejorar su accesibilidad y difusión, sin alterar su esencia. Para ello, se exige un alto grado de formación, especialmente en habilidades organizacionales, comunicativas y mediación. Podría decirse, que el gestor se alinea mejor con la función de un gerente habilitado para tomar decisiones, evaluar contextos, desarrollar estrategias y dirigir organizaciones.

Por otro lado, se puede considerar dividir el papel del gestor cultural en tres funciones principales. En su función como organizador de eventos, es esencial que el gestor tenga

conocimiento sólido en arte, historia y patrimonio, así como habilidades para crear y llevar a cabo estrategias de promoción y difusión cultural. En su rol de mediador cultural, su tarea consiste en facilitar conexiones entre creadores y audiencias, intereses sociales, económicos y estatales. Por último, en el papel de coordinador de problemas, es fundamental tener una comprensión amplia de las realidades sociales y culturales, además de la capacidad para aplicar modelos de intervención que se adapten a contextos específicos. (Mariscal Orozco, 2019).

En pocas palabras, el gestor cultural es un profesional con una gran versatilidad, cuyas habilidades incluyen la planificación y la administración operativa, así como la mediación en contextos socioculturales y la resolución de problemas específicos. Esta función exige una amplia base de conocimientos, un firme compromiso ético, una apreciación artística y una fuerte capacidad analítica, aspectos esenciales para poder abordar correctamente los desafíos de una sociedad que está en constante cambio cultural.

3.1. Desafíos y obstáculos que afronta la profesión

Uno de los desafíos principales que enfrenta el gestor cultural es la falta de reconocimiento, tanto profesional como social. Esta situación se debe en parte a la complejidad y la ambigüedad que caracterizan a los conceptos de cultura y gestión, lo que complica una descripción precisa de la disciplina y, por otra parte, a la relativa novedad del sector profesional y la ausencia de un referente claro. La variedad de perfiles y la amplia esfera cultural generan confusión acerca de quiénes son y cuál es el papel de los gestores culturales. Esta falta de claridad obstaculiza su conceptualización, reconocimiento y presencia en la sociedad (Rodríguez Trigo, 2024) Un gran número de profesionales no se reconocen a sí mismos como gestores culturales, lo que compromete la fortaleza de la profesión. (Cabañés Martínez, 2017).

Otro de los desafíos que se pueden destacar es la falta de formación académica estandarizada y de regulación. Es de extrema importancia implementar una educación formal y acreditada, que incluya programas de licenciatura y maestría para garantizar que los gestores estén debidamente capacitados (Cabañés Martínez, 2017) A pesar de los progresos logrados con la introducción de estudios, sigue existiendo la ausencia de requisitos obligatorios en relación con títulos específicos durante el proceso de contratación de estos profesionales (Bernárdez López, 2003). Así pues, existe la urgencia de democratizar y ampliar el acceso a una formación especializada como vía para profesionalizar el sector. (Helena Cunha, s/f).

Este desafío está intrínsecamente relacionado con la aparición del intrusismo laboral. En numerosas ocasiones, las actividades relacionadas con la gestión cultural son llevadas a cabo

por individuos que no cuentan con la formación o experiencia adecuada, lo que dificulta el desarrollo de una práctica profesional especializada y de calidad. De la misma forma que se requiere una educación específica y un título oficial para contratar un médico o arquitecto, también es fundamental exigir que quienes buscan puestos en la gestión cultural cuenten con credenciales y con una experiencia laboral pertinente. (Bernárdez López, 2003).

Tanto Cabañés Martínez (2017) como Rodríguez Trigo (2024) subrayan la importancia de crear normativas claras que definan las competencias, la experiencia y la formación requerida para los gestores culturales, lo cual es esencial en un entorno donde la acción cultural se ha vuelto cada vez más compleja y es necesario salvaguardar su identidad profesional.

Por otro lado, es evidente la falta de investigaciones actuales que examinen la situación actual de los gestores culturales. Esta carencia de estudios restringe la posibilidad de defender la relevancia del sector frente a las administraciones públicas y complica la elaboración de políticas pertinentes (Rodríguez Trigo, 2024) Es relevante desarrollar indicadores culturales que faciliten la evaluación y justificación de proyectos culturales de manera objetiva. (Helena Cunha, s/f).

La carga burocrática excesiva representa un obstáculo importante para los gestores culturales. A menudo, las entidades públicas prefieren centrarse en la justificación formal de los proyectos en lugar de evaluar su calidad. Existe también una crítica hacia la inflexibilidad institucional, lo que lleva a proponer una nueva definición de las interacciones entre la administración y los actores culturales con el fin de optimizar la implementación de políticas. Esto implica la necesidad de ajustar los métodos de acceso al servicio público a los requerimientos contemporáneos. (Rodríguez Trigo, 2024; Cabañés Martínez, 2017).

Además, se subraya la necesidad de establecer redes de colaboración y federaciones de asociaciones, tal como sugiere Bernárdez López (2003), cuyo objetivo es reforzar la representatividad del sector frente a las administraciones y facilitar el intercambio de experiencias. Estas entidades son fundamentales para dar mayor visibilidad a la profesión, elevar la calidad de la formación y estimular la cooperación a nivel internacional.

Otro de los desafíos más relevantes es la falta de recursos económicos y políticos para el desarrollo sostenible del sector, solicitando un mayor apoyo financiero del gobierno (Cabañés Martínez, 2017) Sin la implementación de políticas culturales dinámicas y sostenibles, no se puede asegurar un acceso equitativo a la cultura (Helena Cunha, s/f) Así pues, se advierte

igualmente sobre la escasa voluntad política para establecer regulaciones que respalden la labor de los gestores. (Rodríguez Trigo, 2024).

En cuanto a dificultades más específicas se encuentra la necesidad de adaptación constante, específicamente en el ámbito digital. La gestión cultural actual demanda habilidades que fusionan la cultura tradicional con herramientas digitales, lo que requiere una actualización continua de conocimientos y enfoques. También se reconocen desafíos relacionados con la inclusión, la accesibilidad y la sostenibilidad, lo que implica la creación de proyectos culturales que atiendan la diversidad social y respeten el medio ambiente. (Rodríguez Trigo, 2024).

En el marco del desarrollo y la mediación cultural, es importante la relevancia de cultivar audiencias y promover la creación artística. La mediación abarca no solo el acceso físico a bienes culturales, sino también la capacidad de entender y disfrutar de ellos (Mariscal Orozco, 2019) En este sentido, Rodríguez Trigo (2024) destaca la necesidad de educar y sensibilizar a la población sobre la trascendencia de la cultura.

Por último, cabe destacar desafíos que se presentan en el ámbito laboral evidentes como la precariedad, la falta de opciones laborales, tanto en el sector público como en el privado, la ausencia de autonomía, los salarios insuficientes y la inestabilidad de condiciones, que desmotivan el crecimiento profesional y dificultan la implementación efectiva de proyectos. (Rodríguez Trigo, 2024).

4. ¹Percepción y valoración social de la Gestión Cultural y el profesional

4.1. Análisis de resultados de la encuesta

Con el fin de determinar la valoración y la percepción social acerca de la cultura y, por consiguiente, de la Gestión Cultural, se desarrolló un cuestionario a través de Google Form que posteriormente se difundiría por canales como WhatsApp o redes sociales. El formulario ha sido completado con éxito por 154 personas, en su mayoría con conocimiento y cierta proximidad al ámbito cultural. Las cuestiones formuladas tenían el propósito de indagar en la relevancia de la cultura y su nivel de consumo, el conocimiento que se tiene sobre la Gestión Cultural y su profesión, la valoración de su importancia y la percepción que existe sobre la disciplina. Los resultados indican que la cultura está altamente valorada socialmente y existe una percepción mayoritariamente favorable en su relación con el mejoramiento social y económico. No obstante, se observa cierto desconocimiento sobre el concepto de Gestión Cultural en sí mismo y su visibilidad en el ámbito académico. Además de subrayar la ignorancia que hay respecto a las entidades culturales que acogen a estos profesionales.

A continuación, se desarrolla un análisis más detallado de los resultados obtenidos en el formulario:

1. Perfil sociodemográfico:

La población encuestada se compone en su mayoría de jóvenes, con especial énfasis en los grupos de edad de 18 a 35 años, lo que sugiere un perfil con fuerte interés en cuestiones culturales. Asimismo, aproximadamente la mitad de los participantes ha tenido experiencia laboral o académica en el sector cultural, lo que fomenta una mayor receptividad hacia los temas abordados.

2. Percepción de cultura:

La muestra expone que una gran parte de la población valora la cultura como algo muy significativo o relevante, tanto a nivel individual como global. Además, se examina de manera general que la cultura desempeña una función crucial en el progreso social y económico, lo que indica un reconocimiento amplio sobre su importancia y su capacidad de mejora.

3. Conocimiento sobre Gestión Cultural:

Un aspecto relevante a destacar es que, aunque el concepto de “Gestión Cultural” es conocido por gran parte de los encuestados, un número considerable ignora su verdadero significado. Además, un porcentaje notable no sabe de la existencia de una carrera universitaria especializada en este área. Esto refleja una falta de conocimiento tanto en el ámbito institucional como académico sobre la Gestión Cultural, a pesar de que se valora positivamente el papel que desempeñan los profesionales en este campo.

4. Valoración de la profesión

Acerca de la imperante necesidad de contar con expertos en la gestión cultural, una amplia mayoría de los encuestados subraya la importancia de su rol, apreciando su labor en la administración, preservación y promoción del acceso a los recursos culturales. Esta observación revela un conocimiento implícito acerca de la importancia del gestor cultural, a pesar de que su presencia no esté completamente definida.

5. Institucionalidad y participación en actividades culturales

Un gran número de los encuestados no tiene conocimiento de ninguna organización que trabaje específicamente con gestores culturales. Esto pone de manifiesto una desconexión entre los agentes culturales y la sociedad, así como una demanda de una mejor coordinación y visibilidad por parte de las instituciones. En cuanto a la participación en actividades culturales, según los resultados de la encuesta gran parte de las personas indica que acude alguna vez al año a este tipo de actividades.

Los datos obtenidos mediante el cuestionario indican que la cultura es valorada de manera muy positiva por la sociedad, tanto por su valor inherente como por su papel clave en la mejora de las condiciones sociales y económicas. Sin embargo, la profesión de gestión cultural no es lo suficientemente conocida ni comprendida por gran parte del público encuestado. Surge una contradicción notable: aunque se aprecia el trabajo de los gestores culturales, se desconoce su denominación, su formación y su ámbito de acción.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de promover una mayor visibilidad, capacitación y legitimación social de la figura del gestor cultural.

Por otro lado, la participación cultural irregular señala que persisten obstáculos de acceso, una falta de hábitos o una desconexión con la oferta cultural disponible, lo cual representa un desafío considerable para aquellos que trabajan en este sector.

En resumen, la sociedad por sí misma reconoce la importancia de la cultura, pero aún es necesario realizar un esfuerzo continuo para fortalecer la percepción pública de la gestión cultural como una profesión fundamental para el desarrollo social, económico, territorial, cultural, etc.

4.2. Entrevista a profesionales

Además del formulario se contactó con Laura del Valle Mesa, profesora de antropología social en la Universidad de Huelva. Es licenciada en gestión cultural y doctoranda de la Universidad de Huelva. Su investigación se centra en la teoría de la gestión cultural y también en áreas específicas como la gestión del patrimonio cultural, las instituciones culturales y los conflictos actuales en relación con la economía de la cultura, como el desarrollo sostenible y el turismo. Y con Saúl Lázaro Ortiz, exprofesor de la Universidad de Huelva. Su investigación se centra principalmente en la gestión cultural, la política cultural, la participación social, la educación patrimonial, el análisis del Patrimonio Cultural Inmaterial, su inclusión en las listas del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO, la evaluación del impacto patrimonial y su interacción con el desarrollo local. (CMSE, 2021)

A ambos se les plantearon dos cuestiones. La primera tenía como objetivo determinar si consideraban que la Gestión Cultural está lo suficientemente reconocida y valorada en España. Y con la segunda cuestión se pretendía identificar cuáles, según su opinión, son las principales causas del desconocimiento de esta disciplina. A la hora de abordar el primer interrogante, los entrevistados señalaron lo siguiente:

Lázaro expone que resulta complejo valorar cuestiones tan subjetivas; por ello contesta bajo su opinión personal, con un rotundo no, no está lo suficientemente valorada. Asegura que el principal problema no es la gestión cultural en sí misma, sino la cultura en general. Si la cultura no se valora lo suficiente en nuestra sociedad, no se puede pretender que lo vaya a ser la gestión de esta.

Señala que a pesar de que el reconocimiento de la cultura es algo consustancial a nuestra sociedad, no impregna a los estamentos. Asimismo, añade una pregunta retórica y plantea que en el caso de preguntarle a una persona si le gusta leer, ir al cine o al teatro, la mayoría responderá afirmativamente, dado que la cultura goza de un estatus socialmente "prestigioso". Sin embargo, ¿cuántas de esas personas realmente consumen cultura con cierta regularidad? Y lo asemeja al efecto inverso que ocurre con prácticas socialmente mal vistas: la mayoría las niegan rotundamente, aunque muchas sí las lleven a cabo en privacidad. Concluye afirmando que existe un reconocimiento simbólico, influido por las convenciones sociales y las tendencias dominantes, pero no se corresponde con la práctica real.

Aclara que esta disonancia también se refleja en las administraciones y la gestión pública: los presupuestos en cultura suelen ser los primeros en sufrir recortes, y con frecuencia sitúan en los puestos de dirección cultural a personas sin preparación. A ello se le suma la autocrítica destructiva dentro del propio sector, donde a menudo minusvaloramos nuestra labor profesional.

Por su parte, Del Valle Mesa argumenta que, aunque la gestión cultural cuenta con un reconocimiento en España, este no se refleja en el imaginario colectivo de la sociedad. Diferencia dos enfoques: La concepción profesional de la gestión cultural, que la identifica como una disciplina que requiere una formación especializada. Y la concepción tradicional, en la que muchas personas realizan tareas de gestión sin un pleno conocimiento de su papel, a menudo por falta de información o teorías compartidas.

Subraya que, si bien existe un reconocimiento institucional de la cultura, este no se relaciona de manera adecuada con la función del gestor cultural. Asimismo, reconoce un notable intrusismo en el ámbito laboral, ya que muchas personas asumen roles dentro del sector cultural sin la capacitación correspondiente. Esta situación la contrasta con otros países de Europa, donde la figura del gestor cultural está más regulada y valorada, en parte gracias a marcos de referencia como los establecidos por la UNESCO.

Además, Del Valle Mesa precisa que hay una parte de la cultura que se percibe todavía como un privilegio de las élites, lo que lleva a una gran parte de la población a sentirse excluida de la participación o el reconocimiento en el ámbito cultural, destacando que esta percepción

tiene un impacto directo en la concepción general de lo que es la cultura y, por ende, en la valoración de su gestión.

Respecto a la segunda cuestión planteada, Lázaro considera que existen otros factores igualmente determinantes en este fenómeno, como el intrusismo laboral, la escasa voluntad de quienes incurren en él de permitir que otras personas puedan destacar por mérito propio, la falta de inversión en ámbito cultural, y el desprestigio que, en muchas ocasiones, han contribuido a generar ellos mismos mediante la promoción o aceptación de la “cultura gratuita”.

Establece una distinción fundamental entre cultura gratuita y cultura accesible. En su opinión, la cultura ha de ser accesible, pero no gratis. Advierte de que debe haber precios adaptados a distintos colectivos (personas en paro, familias numerosas, etc.), pero esto no implica que la gratuidad deba ser la norma. Recalca que, desde un punto de vista social, lo gratuito tiende a concebirse como menos valioso, lo que conlleva una menor apreciación por parte del público. En consecuencia, cuando se requiere una contraprestación económica, muchas personas no están dispuestas a pagar.

Lázaro finaliza destacando que los propios gestores culturales desprestigian la profesión en la medida en la que hablamos negativamente del grado, del máster, del trabajo o del acceso. Comenta que, durante su experiencia, había observado una abundancia de críticas destructivas y una notable escasez de análisis reflexivos orientados a la mejora del sector.

Por su parte, Del Valle Mesa señala múltiples factores, además del intrusismo laboral como: la existencia de una falta de reconocimiento a nivel institucional hacia los gestores capacitados, tanto en el ámbito de asociaciones como en las esfera pública y privada. La inexistencia de una asociación profesional que exija una certificación específica para poder ejercer la profesión. Además, aclara que hay prejuicios y presiones provenientes de grupos tradicionales, como los historiadores, que ocupan posiciones en la gestión cultural sin tener la formación adecuada, y que en ocasiones se oponen a la inclusión de gestores profesionales por temor a perder sus posiciones. Y afirma que, en el ámbito público, muchos empleos no requieren formación universitaria específica, y que en aquellos que sí lo hacen (grupos A1 o A2), frecuentemente se excluye la titulación de gestión cultural, favoreciendo otras carreras debido a la inercia de la institución.

También señala las variaciones geográficas y asegura que, en localidades como Madrid o Barcelona, la profesión goza de mayor reconocimiento debido a la disponibilidad educativa. Por otro lado, en regiones como Huelva, la profesión carece de la misma legitimidad.

Por último, para abordar esta situación, Del Valle Mesa subraya la importancia de crear asociaciones de profesionales organizadas entre los gestores culturales que busquen un reconocimiento a nivel institucional, y precisa que es fundamental solicitar coherencia: si existe una formación universitaria oficial, debe verse reflejada en el ámbito laboral.

¹Las gráficas y entrevistas completas se pueden encontrar en el siguiente enlace: <https://docs.google.com/document/d/1C465S7lrEqjXBQwt4GYXCg-fABDUIZyEsGKZrBA8ME4/edit?usp=sharing>

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A través del presente trabajo, se ha podido constatar que la Gestión Cultural, a pesar de su importancia social, sigue siendo un campo escasamente conocido. Mediante un análisis transversal que combina revisión bibliográfica, análisis documental, herramientas cuantitativas (encuesta) y entrevistas a profesionales del sector, se ha podido poner de manifiesto una importante y notable disonancia entre la valorización social de la cultura y la escasa noción existente sobre su gestión.

Entre las principales conclusiones obtenidas, es pertinente destacar que la cultura es entendida como un recurso fundamental para el desarrollo personal y social. Sin embargo, el propio gestor cultural padece de una clara falta de legitimación, reconocimiento y regulación formal. Se ha constatado la existencia de una serie de barreras que impiden el desarrollo del propio ámbito, como: el campo ambiguo del concepto, el intrusismo laboral, la falta de formación unívoca, la precariedad profesional o la escasa representación institucional, entre otras.

En relación con la metodología, este trabajo atiende un enfoque mixto que combina métodos cualitativos (análisis de discurso, entrevistas) con herramientas cuantitativas (encuesta), que ha permitido obtener una visión holística de la cuestión tratada. Las entrevistas con profesionales del sector, junto con el análisis de la encuesta, complementan el aparato teórico de base con evidencias empíricas actuales cuya lectura refuerza la hipótesis inicial de que existe una falta de visibilidad y profesionalidad en el campo de la Gestión Cultural, a pesar de su importancia en el desarrollo comunitario.

En base a los datos obtenidos, se plantea un posible programa de investigación e intervención centrado en tres parámetros fundamentales:

1. La consolidación y el fortalecimiento profesional e institucional del campo: Es necesario la creación y la consolidación de asociaciones profesionales que definan demandas comunes, que promuevan estándares formativos y regulen el ejercicio de la profesión. Así como, la creación de políticas públicas que reconozcan formalmente la figura del gestor cultural y muestren criterios específicos de contratación y de formación.
2. Reestructuración académica y curricular: Se debe considerar la posibilidad de modificar e incrementar la oferta formativa reglada en gestión cultural y la necesidad de construir marcos teóricos propios que provean una identidad epistemológica a la disciplina.
3. Visibilidad social y sensibilización: Se hace imprescindible tener que implementar estrategias de comunicación y educación cultural que faciliten la identificación del valor de la gestión cultural y de sus profesionales a la ciudadanía. Lo cual requiere generar relatos accesibles, promover campañas institucionales que asocien la gestión cultural a los procesos de la vida cotidiana y comunitarios.

En conclusión, el presente estudio ha conseguido evidenciar una problemática que está presente en el ámbito cultural y ha puesto de manifiesto la necesidad de consolidar la Gestión Cultural. La idea de afianzar e impulsar esta disciplina y su profesión pasa por generar un esfuerzo equiparado entre el espacio académico, el espacio institucional y el espacio social con el único objetivo de que la percepción de la cultura se traduzca en una valoración real y efectiva de las personas que la gestionan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbieri, N., Partal, A. y Merino, E. (2011). Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación: ¿cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales? *Revista Papers*, Vol.96, Núm.2, pp. 477-500.

<https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v96n2/02102862v96n2p477.pdf>

Ben Andrés, L. (2014). Formación de gestores culturales. En inicial. Catalán Romero, S., González Rueda, A. y Ben Andrés, L. (Eds.), *Manual Atalaya: Apoyo a la Gestión Cultural*.

<https://atalayagestioncultural.uca.es/6-5-formacion-de-gestores-culturales/>

- Bernárdez López, J. (2003). *La profesión del gestor cultural: definiciones y retos*. Portal Iberoamericano de Gestión Cultural.
https://www.oibc.oei.es/uploads/attachments/77/La_profesi%C3%B3n_de_la_Gesti%C3%B3n_Cultural_Definiciones_y_retos_-_Jorge_Bernardez.pdf
- Blanco Pardo, I. (2008). La planificación de la gestión cultural: de las necesidades socioculturales a la organización de actividades. En inicial. Gómez Hernández, J.A. y Quílez Simón, P. (Coords.), *La biblioteca, espacio de cultura y participación* (1ª edición, pp. 13-43). Editorial.
<http://eprints.rclis.org/15472/1/La%20biblioteca%20espacio%20de%20cultura%20y%20participacion.pdf>
- Burnett Tylor, E. (1871). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Edición. Ayuso
- Cabañes Martines, F. (2017). La profesión de gestor cultural: apuntes sobre la situación actual. *Revista de Gestión Cultural*, Vol. 4, Núm. 1, pp. 32-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6012057>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). (2009). *Guía para la Gestión de Proyectos Culturales*.
<https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/143/Unknown%20-%20Gu%C3%ADa%20para%20la%20Gesti%C3%B3n%20de%20Proyectos%20Culturales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- European Comission. (2019). *Migration and Home Affairs*.
https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/social-cohesion_en?prefLang=es&etrans=es
- Federación Estatal de Asociaciones de Gestores Culturales (FEAGC). (2009). *Código deontológico de la Gestión Cultural*.
<https://feagc.com/wp-content/uploads/2016/04/codigodeontologicofeagc.pdf>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
<http://hypergeertz.jku.at/GeertzTexts/Geertz%20Interpretacion%20Culturas%20Spanish%201987.pdf>

Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. [Trabajo académico, Instituto de Investigaciones/ Sociales de la UNAM]. SIC México.

https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70

González Arostegui, M. (1998). La cultura de la resistencia en el proceso de la identidad cultural. *Revista Temas*, Núm. 15, pp. 123-135.

https://temas.cult.cu/media/imagenes/Revista_Temas/articulos/La%20cultura%20de%20la%20resistencia%20en%20el%20proceso%20de%20la%20identidad%20cultural%20_primeras5paginas.pdf

Hall, S. (1996). Who Needs “Identity”? En inicial. Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-16). SAGE Publications.

https://www.researchgate.net/profile/Kevin-Robins-2/publication/282575965_Interrupting_Identities_TurkeyEurope/links/5612bc3408aea34aa92997e0/Interrupting-Identities-Turkey-Europe.pdf

Helena Cunha, M. (s/f.). Gestión Cultural: desafíos de un nuevo campo profesional. *Revista Observatorio Itaú Cultural*, Núm.2, pp. 185-189.

<https://untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Gestion%20Cultural%20Desafios%20de%20un%20nuevo%20campo%20profesional%20Maria%20Helena%20Cunha.pdf>

Herrero Prieto, L. (2011). La contribución de la cultura y las artes al desarrollo económico regional. *Revista Investigaciones Regionales*, Núm. 19, pp. 177-202.

<https://investigacionesregionales.org/es/article/la-contribucion-de-la-cultura-y-las-artes-al-desarrollo-economico-regional/>

Mariscal Orozco, J.L. (2019). La caja de herramientas del gestor cultural. En inicial. Yáñez Canal, C., Mariscal Orozco, J.L. y Rucker, U. (Eds.), *Métodos y Herramientas en Gestión Cultural* (pp. 29-45). Universidad Nacional de Colombia.

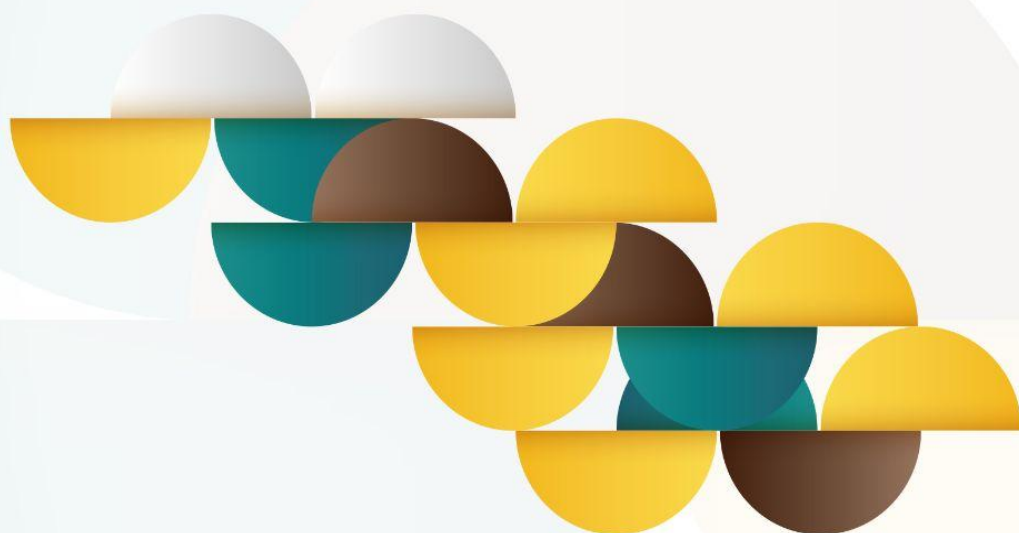
https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/842/Metodos_y_herramientas_en_gestion_cultural.pdf

Martinell Sempere, A. (2001). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro* [Recopilación de textos, Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación]. OIBC (Observatorio Iberoamericano de Cultura).

https://oibc.oei.es/uploads/attachments/75/La_Gestion_Cultural_-_Singularidad_profesional_y_perspectivas_de_futuro.pdf

- Mohammed, A. (2023). *El impacto de la globalización en la identidad cultural*. DynamicsAndLearning.
https://dynamicsandlearning.com/es/post/impacto-globalizacion-identidad-cultural/?utm_source=chatgpt.com
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, Núm. 7, pp. 69-84. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/312216>
- OECD (2022), *The Culture Fix: Creative People, Places and Industries*, Local Economic and Employment Development (LEED), OEDC Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/the-culture-fix_991bb520-en.html
- Reyes, C. y Noemi, E. (2022). La cultura como elemento esencial del desarrollo. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, Vol.3, Núm. 13, pp. 459-467.
<https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/164>
- Rodríguez Trigo, S. (2024). *La profesión de la gestión cultural en España: análisis interdisciplinario sobre su evolución, formación y adaptación en la era digital post pandemia*. [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València].
<https://riunet.upv.es/entities/publication/fd123dd8-6ade-440c-8e80-2b8a4942dc88>
- Román García, L. (2011). Una revisión teórica sobre la gestión cultural. *Revista Digital de Gestión Cultural*, Núm. 1, pp. 5-17.
<https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/916>
- Ron, J. (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Ediciones Solitierra.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/112489-opac>
- Throsby, D. (2001). *Theories of Value. Economics and Culture* (pp. 19-41) Cambridge University Press.
- UNESCO. (n.d.). *Cultura*. <https://www.unesco.org/es/culture>
- UNESCO. (2022). *Re/pensar las políticas para la creatividad: plantear la cultura como un bien público global*. UNESDOC Biblioteca Digital.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380479>

CONSTRUYENDO CIUDADANÍA CRÍTICA E INCLUSIVA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ACTUALES



Coordinadores

Silvina Aguilar Santa Cruz
Javier Augusto Nicoletti
Walter Federico Gadea Aiello

ISBN 978-631-91442-0-8



9 786319 144208


POLARIS
centro de día



Universidad
de Huelva