

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 2 (2020)

REVISTA DH/ED Derechos Humanos y Educación

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Cualquier sugerencia o error observado rogamos nos sea comunicado mediante email a comtip@universitas.es

© EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 - 28020 Madrid
Tel. 91 563 36 52
[HTTP://www.universitas.es](http://www.universitas.es)
E-mail: universitas@universitas.es

ISSN: 2695-3935

Depósito Legal: Mxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

1ª Edición: Noviembre, 2019xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Imprime:

Solana e hijos, A.G., S. A. U. San Alfonso, 26 - La Fortuna (Leganés) - Madrid
Impreso en España / Printed in Spain

REVISTA DH/ED

Derechos Humanos y Educación

N.º 2 (2020)



**Facultad de Derecho y
Facultad de Educación de la UNED**

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 2 (2020)

DIRECTORES:

Narciso Martínez Morán
Antonio Medina Rivilla

SECRETARIOS:

Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia
Raúl González Fernández

CONSEJO EDITORIAL:

Presidente:

Ana Anguera

Narciso Martínez Morán, Antonio Medina Rivilla, Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia,
Raúl González Fernández, Benito de Castro Cid, Vicente Gimeno Sendra,
Rafael Junquera de Estéfani, Juan Manuel Goig Martínez, Cayetano Núñez Ribero,
Remedios Morán Martín, Manuel Díaz Martínez, José Luis García Llamas,
Minerva Martínez Garza, Over Humberto Serrano Suárez, Milagros Otero Parga

COMITÉ CIENTIFICO:

Narciso Martínez Morán, Antonio Medina Rivilla, Antonio Enrique Pérez Luño,
Andrés Ollero Tassara, Ignacio Ara Pinilla, Ignacio Sanchez Cámara,
Ramón Luis Soriano Díaz, Jesús Ignacio Martínez García, Ana María Marcos del Cano ,
Fernando Llano Alonso, Iñigo de Miguel Beriaín, Myriam Sepúlveda López,
Jorge Orlando Contreras Sarmiento, Lucía Puertas Bravo, Karin Sweizer,
Maximo Baldachi, Enrico Bocciolesi, Blanca Valenzuela , Janet Tobar Guerra,
Fernando Toledo Monriel, Gonzalo Jover, Manuela Guillén Lúgigo, Gustavo de la Hoz,
Cecilia Loor Dueñas, Teodora Pezano

PRODUCCIÓN:

Editorial Universitas

SUSCRIPCIONES, PUBLICIDAD Y SOLICITUDES:

Para la información más actualizada sobre suscripciones privadas e institucionales,
precios, pedidos, formas y medios de pago, publicidad, reclamaciones,
números atrasados, cambios en las condiciones de suscripciones,
notificaciones de cambios de dirección, renovaciones, cancelaciones,
formularios de pedido, por favor, consúltense en la dirección
de correo revistaDHYE@universitas.es

Curriculum

• CURRICULUM DIRECTORES Y SECRETARIOS

NARCISO MARTINEZ MORAN: Licenciado en Filosofía; Licenciado en Derecho y Licenciado en Ciencias Políticas. Ha realizado también estudios de Teología. Diplomado en Derecho Comparado; Diplomado en "Études sur les Organisations Européennes", Faculté Internationale du Droit Comparé. Strasbourg y Diplomado en Derechos Humanos. Doctor en Derecho. Desde 1974 profesor de Filosofía del Derecho, Derecho Natural, Teoría del Derecho, Derechos Humanos, Sociología del Derecho y Ética y Deontología Públicas en las Universidades Complutense de Madrid, Univ. de Orense-Vigo, y Colegios Universitarios de Toledo y San Pablo-CEU. Desde 1990 profesor Titular y Catedrático de la UNED, siendo en la actualidad Catedrático Emérito de la misma. Es profesor visitante de varias Universidades Ibero-Americanas (Ecuador, Argentina, México y Colombia), de Universidades Italianas (Roma I, Roma II, Roma III, Universidad del Sacro Cuore y Universidad de Bolonia) y de la Universidad de Coimbra (Portugal). Pertenecer a varias asociaciones nacionales e internacionales de Filosofía Jurídica, de Pensamiento Político y de Bioética, Bioderecho y Derecho Sanitario. Sus publicaciones se centran en cuestiones de Historia del Pensamiento Jurídico y Político Español; Teoría del Derecho; Historia, Teoría y Problemas actuales de los Derechos Humanos: Entre ellas podemos citar: *"Utopía y realidad de los Derechos Humanos en el cincuenta aniversario de su Declaración Universal"*; *"Biotecnología, Derecho y Dignidad humana"*; *"Mujer y Derechos Humanos"*; *Cayucos y pateras: La muerte en el camino"*; *"Inmigración y Derechos humanos: ¿Tienen derechos los inmigrantes?"*; *"Persona, dignidad humana e investigaciones médicas"*; *"Aportaciones de las Escuelas de Salamanca a la generalización de los Derechos Humanos"*; *"Mundialización y universalización de los derechos humanos"*; *"Los Derechos Humanos de Tercera Generación"*; *"Educación en y para los Derechos Humanos: Un reto para el siglo XXI"*; Ha impartido numerosas conferencias, participado y dirigido numerosos cursos y seminarios, así como cursos de doctorado y ha dirigido varias tesis doctorales sobre cuestiones actuales de Derechos Humanos, sobre Deontología Profesional y sobre Bioética y Bioderecho. Pertenecer al comité Científico y/o editorial de varias revistas de ámbito nacional e internacional.

ANTONIO MEDINA RIVILLA: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1979). Se ha desempeñado como Inspector de Educación (1977-1981) y profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1987) de la que fue Vicedecano. Desde 1987 es Catedrático de Universidad en la UNED, en el Área de Didáctica y Organización Escolar, siendo en la actualidad Catedrático Emérito de la misma. Ha sido Director del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (1987-2014), así como IP del Grupo de Investigación Consolidado (Ref.125-UNED) desde el que ha desarrollado más de veinte proyectos de i + D, tanto nacionales como internacionales. Ha publicado en diversos formatos, artículos y libros, un amplio elenco de trabajos en torno a la formación del profesorado, interculturalidad, innovación de la docencia, métodos de enseñanza así como competencias docentes y discentes con un gran impacto en la discusión científica nacional e internacional (CIOIE, ECER, ISAAT, RIAICES, etc.). Ha dirigido más de 120 tesis doctorales y numerosos trabajos de investigación en el contexto español e internacional. En 2012 se le concedió el quinto sexenio de investigación, lo que expresa un alto reconocimiento a su trayectoria como investigador. Ha sido profesor invitado en una veintena de universidades, siendo nombrado Profesor Honoris Causa en el año 2011 por el Instituto Universitario Italiano de Rosario (Argentina) y en el año 2015 por la Universidad de Santander (México).

MARIA EUGENIA GAYO SANTA CECILIA: Tras cursar sus estudios de Derecho en la Universidad Complutense de Madrid, y diplomarse con el Número Uno de la Promoción 1985-86 en la

Escuela de Práctica Jurídica de dicha Universidad, desde 1991 es Profesora Titular E.U. en el Departamento de Filosofía Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNED. Es miembro del *Grupo de Innovación Docente en Teoría del Derecho y Derechos Humanos* (GIDTDYDH) correspondiente al Departamento de Filosofía Jurídica de la UNED y ha participado en varios proyectos de investigación de esa Universidad en el marco de las diferentes convocatorias de Redes de Investigación e Innovación Docente para el Desarrollo de Proyectos Piloto para la adaptación de la Docencia al Espacio Europeo. Sus publicaciones se centran en el análisis de cuestiones relativas a la Teoría del Derecho, Sociología Jurídica, Derechos Humanos y Derecho Informático y ha participado activamente impartiendo conferencias y presentando ponencias en diferentes Jornadas, Seminarios y Congresos Internacionales, Iberoamericanos y Nacionales en materia de Globalización y Derechos Humanos; Derecho e Informática Jurídica; Derecho, Política y Cine, etc. Junto a sus tareas metodológicas y docentes ha realizado tareas de gestión universitaria tanto en órganos unipersonales (Vicesecretaría General de la UNED, Directora de Departamento, etc.) como colegiados y ha sido miembro del Consejo de Redacción de diferentes publicaciones científicas y universitarias.

RAUL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ: Diplomado en Magisterio y Licenciado en Psicopedagogía (Universidad de Vigo). Doctor en Ciencias de la Educación por la UNED (2011). Ha sido funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros –Educación Infantil– en la Comunidad de Madrid (2003-2018) y Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación –UNED– (2011-2018). En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor y secretario de dicho Departamento. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado (Ref.125-UNED) y del Grupo de Innovación Docente de Prácticas Profesionales de la UNED. Tiene diversas publicaciones en editoriales y revistas, tanto nacionales como internacionales, sobre el tratamiento educativo de la diversidad, desarrollo de la identidad profesional de los Educadores Sociales, la formación del profesorado de Educación Infantil y Secundaria, liderazgo y calidad de la educación. Es secretario de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación.

• CURRICULUM CONSEJO EDITORIAL

ANA ANGUERA DE SOJO: Licenciada en Derecho y Empresariales por la Universidad Pontificia de Comillas (Especialidad E-3). Empezó su labor profesional como consultora financiera, y continuó desarrollando su carrera en este ámbito durante más de 10 años, gestionando proyectos para distintas empresas. Comenzó su relación con el mundo universitario impartiendo clases de matemáticas en centros asociados de la UNED. En 2015 se incorpora al mundo editorial, siendo en la actualidad directora de la Editorial Universitas.

BENITO DE CASTRO CID: Licenciado y doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca, se jubiló en 2009 como CU de Filosofía del Derecho de la UNED y mantiene en la actualidad la condición de Profesor Emérito de la misma. Fue Profesor Ayudante, Titular y Catedrático de Derecho Natural y Filosofía del Derecho en las Universidades de Salamanca y León durante los años 1968 a 1992. Su principal actividad investigadora se ha centrado en la historia del pensamiento jurídico contemporáneo, las implicaciones onto-gnoseológicas del Derecho y la axiología jurídica (con reincidente dedicación a la compleja problemática de los Derechos Humanos). Como autor único o colaborando con otros especialistas, ha publicado numerosos libros, estudios monográficos, artículos breves, ensayos y recensiones. Ha impartido asimismo docencia como *Profesor Visitante* en varias Universidades e Instituciones universitarias de Argentina, Chile, Italia y México.

VICENTE GIMENO SENDRA: Catedrático de D.º Procesal de la Uned y Magistrado Emérito del Tribunal Constitucional es autor de más de 100 artículos de Revista y de 30 monografías. Cursó estudios de Derecho en la Universidad de Valencia y obtuvo los Premios Extraordinarios de Licenciatura (1976) y de Doctorado (1978). Posteriormente amplió sus estudios, con una beca de la Fundación “Alexander von Humboldt”, en el Instituto de Derecho Penal Internacional de

Freiburg i. Br. (R.F.A.). Fue asesor del Ministerio de Justicia y miembro de diversos Comités de expertos jurídicos del Consejo de Europa. Está en posesión de las siguientes cruces: de honor de San Raimundo de Peñafort, Gran Cruz de Isabel La Católica y Medalla al Mérito Constitucional. En la actualidad es vocal de la Sección de Dº. Procesal de la Comisión General de Codificación y del Centro de Estudios Jurídicos del Ministerio De Justicia.

RAFAEL JUNQUERA ESTÉFANI: Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid (1979) y Doctor en Derecho por la UNED (2007). Es Catedrático de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Perteneció al Grupo de investigación en Derechos Humanos y Bioética y al Grupo de Investigación en Biomedicina, Ética y Derechos Humanos. Ha sido Vicedecano Primero, de Profesorado y Espacio Europeo de la Facultad de Derecho de la UNED y anteriormente desempeñó el cargo de Secretario de la Facultad. Presidente del Patronato de la Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética y Vicepresidente de la Fundación Mediterránea de Derechos Humanos. Cuenta con múltiples publicaciones sobre temas relacionados con los Derechos Humanos.

JUAN MANUEL GOIG MARTÍNEZ: Catedrático de Derecho Constitucional. 3 sexenios, 4 quinquenios. Sus principales líneas de Investigación son el Derecho Constitucional; en especial, Derechos de los inmigrantes y políticas migratorias; Protección Internacional de las personas; Participación democrática, elecciones y partidos políticos; Justicia Constitucional; Derechos del Menor, Derecho a la Educación, e Igualdad, Políticas de igualdad y tratamiento de la igualdad real y efectiva. Forma parte del Proyecto Internacional "Formación Constitucional y sobre Derechos Fundamentales" para el Continente latinoamericano. Autor de numerosas publicaciones en Editoriales de prestigio y en Revistas con alto índice de impacto. Ha participado en Congresos Internacionales en España y en el extranjero, y ha impartido Cursos de Doctorado, Master y Seminarios, no sólo en España, sino en Venezuela; República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Portugal e Italia. Ha participado y participa en varios Proyectos de Investigación, y en la actualidad es miembro del Grupo Interuniversitario de Expertos en materia de inmigración y extranjería

CAYETANO NUÑEZ RIBERO: Profesor Titular de Derecho Constitucional de la UNED (Departamento de Derecho Político). Doctor en Derecho (UNED). Doctor en Ciencias Políticas (Universidad Complutense de Madrid). Doctor in Constitutional and Penitentiary Law (Uni. Carib. INTERNATIONAL UNIVERSITY). Doctor Honoris Causa Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Más de cuarenta libros publicados individualmente y en colaboración. Más de cincuenta artículos en Revistas Científicas Indexadas y de Especialización.

REMEDIOS MORÁN MARTÍN: Licenciada en Geografía e Historia y en Derecho y Doctora en Historia. Tengo una trayectoria investigadora desde 1980 ininterrumpidamente que me han valido la obtención de 5 sexenios de investigación y actualmente en fase de resolución del sexto, solicitado como de transferencia de resultados. Entre los libros publicados, destaco. El señorío de Benamejé (su origen y evolución en el siglo XVI), Diputación de Córdoba, 1986. Materiales para un curso de Historia del Derecho, UNED, 1999-2000, 2 vols. /2ª ed. del primer volumen, 2010). El testamento ante párroco en Aragón, Cataluña y Navarra, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017. Remedios Morán Martín y Javier García Martín, Historia de la Administración en España. Mutaciones, sentido y rupturas, Universitas, Madrid, 2018. He coordinado varios libros colectivos y cuento con aproximadamente doscientas publicaciones de diferente tipo. Académica correspondiente de la Academia de Historia Portuguesa. Directora de la revista e-Legal History Review. Evaluadora de proyectos de la ANEP y de la AVAP.

MANUEL DÍAZ MARTÍNEZ: Licenciado en Derecho y Diplomado en Ciencias Empresariales. Doctor en Derecho, con la máxima calificación de Sobresaliente "cum laude" por unanimidad. Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrático de Universidad de Derecho Procesal, dedicación a tiempo completo, de la UNED. Decano de la Facultad de Derecho de la UNED. Autor de 7

Monografías, 35 Capítulos de Libro, 30 Artículos doctrinales. Miembro del equipo docente de 7 Proyectos de investigación: 1 Internacional, 4 Nacionales y 2 de la UNED. Investigador principal del Proyecto de Investigación Nacional «Retos procesales para afrontar el uso criminal de las TICs en la sociedad de la información». 7 Tesis doctorales dirigidas, 6 de las cuales han obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado. Más de 80 Ponencias impartidas en Congresos nacionales e internacionales, Cursos y Seminarios. Miembro del Equipo de Redacción de la Revista General de Derecho Procesal de Iustel Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Mercantil, de la Editorial Jurídica Sepin.

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS: Profesor investigador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Especialista en metodología de investigación evaluativa y en el análisis de datos estadísticos. Desempeña la docencia en asignaturas vinculadas a los métodos de investigación en educación: evaluación de programas, estadística aplicada a la educación. Buen conocedor de los programas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Trayectoria investigadora en el campo de la intervención social con minorías y grupos en riesgo de exclusión social, así como con el colectivo de jóvenes europeos. Producción científica de artículos, libros y capítulos de libros (65). Director o codirector de 10 tesis doctorales y de un periodo de formación de becarios pre-doctorales. Trabajos presentados en Congreso Nacionales e Internacionales (54). Comités científicos asesores y sociedades científicas (20). Primer premio de Investigación Social, Cajamadrid 2003 (IP). Director de la Revista Educación XX1, Madrid, UNED (desde el año 2012). Director del Departamento MIDE I, Facultad de Educación UNED (9 años). Decano de la Facultad de Educación de la UNED (7 años)

MINERVA E. MARTÍNEZ GARZA: Doctora en Derecho por la UNED, en Madrid; Especialista en Derechos Humanos por la Universidad de Castilla-La Mancha. Certificada en el programa de Estudios Avanzados de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario por American University Washintong College of Law. Fue Presidenta de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León de 2007 a 2015, en la que fue reconocida por implementar un nuevo modelo de gestión no jurisdiccional de los derechos humanos, lo que permitió, además fuera reconocida en foros internacionales. Actualmente es Coordinadora de la Maestría de Derechos Humanos en el UANL; Profesora Decana de la Facultad de Derechos y Criminología de la UANL; ha sido ponente en la Universidad Pantheón- Assas París II, en París; la Universidad Boliviana en Santiago de Chile y la Universidad de Costa Rica, entre otras. Cuenta con diez libros publicados anteriormente.

OVER HUMBERTO SERRANO SUÁREZ: Abogado, pasión por el ejercicio profesional, consultoría, asesoría, investigación, docencia y la internacionalización en un contexto de comunicación hablada, escrita y audiovisual. Experiencia laboral como docente universitario en pregrado y postgrado con trayectoria en el campo del litigio (Derecho penal, administrativo, derechos humanos) asesoría, consultoría, conferencia y doctrinante nivel nacional e internacional (Derechos, humanos, derecho penal, derecho ambiental, derecho constitucional y en temas de paz y postconflicto), función pública (Inspector de Policía, Asesor Derechos Humanos despacho del Procurador General de la Nación. Investigador (temas derecho penal, derechos humanos, ambiental y periodismo). Autor de libros, artículos y ponencias nacionales e internacionales en los ámbitos referidos. Coordinador de las Jornadas Interinstitucionales de Investigación Sociojurídicas con universidades de Bogotá de carácter público y privado, coordinador del área de investigaciones. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOLMAYOR).

MILAGROS OTERO PARGA: Nació en Santiago de Compostela en 1960. Es catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela. Es académica de número de la Real Academia Gallega de Jurisprudencia y Legislación, Magister Honoris Causa por la Escuela Judicial de México Medalla de Oro de la Universidad de Santiago de Compostela Actualmente el Valedora do Pobo de Galicia. Autora de 16 libros y 138 artículos de libros y revistas sobre diversos temas entre los que destacan Argumentación Jurídica, Media-

ción, Transparencia, Historia del pensamiento jurídico, y Tópica Jurídica. Conferenciante asidua y profesora de diversas Universidades de México, Argentina, Brasil, Portugal, Uruguay y Japón.

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍN: Es profesora Contratada Doctora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Santiago de Chile (Filosofía de la Educación). Ha participado en el proyecto Nacional sobre *Los fundamentos filosóficos de la idea de Solidaridad*, pertenece al Grupo de Investigación *Cultura Cívica y Políticas Educativas*. Es especialista en antropología de la educación, éticas aplicadas, educación afectiva y en educación cívica. Es miembro del Observatorio del Juego Infantil. Trabaja desde una perspectiva fenomenológica y personalista. Dirige las Jornadas Internacionales sobre Emoción, Ética y Educación. Recientemente ha recibido *Expanded Reason Awards*. Es miembro del Coloquio internacional sobre Violencia y Religión (COV&R). Ha impartido cursos, en España y en el extranjero, sobre Democracia y educación.

RAMÓN PÉREZ PÉREZ: Titulado en Maestro de Primera Enseñanza (Universidad de Oviedo, 1971), Licenciado en Ciencias de la Educación (Pedagogía) UNED 1982 con Grado (universidad de Oviedo 1984) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) UNED 1992. Profesor de EGB (Ministerio Nacional de Educación 1974-1988. Profesor Universitario, Área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Oviedo 1988-2018. Profesor Visitante de la UCLV (Cuba) desde 1998 y colaborador de universidades Latinoamericanas. Actualmente Catedrático de E.U. jubilado, profesor honorífico de la Universidad de Oviedo. IP de más de una docena de Proyectos de Investigación subvencionados por los Ministerios de Educación y Exteriores o la AECID. Director de más de una veintena de Tesis doctorales con calificación Sobresaliente y/o Cum Laude. Director de más de una treintena de Trabajos de Investigación (Suficiencia Investigadora/DEA). Director/Tutor de más de medio centenar de TFM (Trabajos Fin de Máster). Director/tutor de más de un centenar de TFG (Trabajos Fin de Grado). Publicación de más de un centenar de aportaciones en Libros. Publicación de Medio centenar de artículos en revistas científicas. Presentación de más de tres centenares de contribuciones en Congresos y Simposios. Par revisor en una decena de Revistas Científicas. Director-Editor de la revista RIAICES.

CARLOS ALBERTO ARDÓN GAVARRETE: Licenciado en Letras y maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Director Ejecutivo del INFORP-UES con más de 25 años dedicados a la gestión de la formación de formadores. Experiencia en docencia universitaria y formador en Jornadas Pedagógicas en Guatemala. Cuento con dos pasantías en la Universidad Autónoma de Madrid y un diplomado en Pedagogía del Texto. Ponente en eventos académicos organizados por la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. Además, disertante en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, sobre "Posconflicto y educación. Experiencia salvadoreña". Actualmente, miembro del equipo de autoestudio para la acreditación internacional de la UES 2018/2019.

EUFRASIO PÉREZ NAVÍO: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Profesorado de EGB. Máster en Evaluación de la Enseñanza Superior. Cooperante Internacional de la AECID en México durante 2006 y 2007. Actualmente y, desde mayo de 2016, Vicedecano de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. Ha sido desde abril de 2012 hasta mayo de 2016, secretario del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Cuenta con más de 10 años de experiencia en centros educativos públicos de infantil, primaria y secundaria. Cuenta con dos quinquenios de docencia y uno de investigación.

• CURRICULUM COMITÉ CIENTÍFICO

ANTONIO ENRIQUE PÉREZ LUÑO: Antonio Enrique Pérez Luño es profesor Emérito de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla, de cuya facultad de Derecho fue Decano. Doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca. Realizó estudios en las de Coimbra, Trieste, Friburgo

de Brisgovia y Estrasburgo, en la que obtuvo el Diploma de la Facultad Internacional de Derecho Comparado. Becario del Max Planck Institut en Heidelberg, de la Fundación Juan March, del Fondo para la Investigación Económica y Social de la CECA. Ha publicado numerosos libros y monografías sobre Historia del Pensamiento jurídico, Proyección de las nuevas tecnologías al Derecho y la significación de los Derechos Humanos y el Estado de Derecho. Entre sus obras más relevantes pueden citarse: *Lecciones de Filosofía del Derecho*; *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*; *Los Derechos Fundamentales*; *La Filosofía del Derecho en perspectiva histórica*; *La Tercera Generación de Derechos Humanos*; *Derechos Humanos y nuevas tecnologías*, etc. Ha sido galardonado con el Premio «Derechos Humanos» otorgado por el Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla y por el Premio Fama a la trayectoria investigadora otorgado por la Universidad de Sevilla. Es miembro correspondiente de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y académico de la Real Academia Sevillana de Legislación y Jurisprudencia.

ANDRÉS OLLERO TASSARA: Nace en Sevilla (15-V-1944). Catedrático (1983) de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada y de la Universidad Rey Juan Carlos (1999) de Madrid. Diputado por Granada de la II a VII Legislatura (1986-2003). Miembro de la Junta Electoral Central durante la VIII (2004-2007). Cruz de Honor de San Raimundo de Peñafort (1998). Gran Cruz Alfonso X el Sabio (2000). Cruz Oficial Mérito República de Austria (2001). Miembro de Número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (2008). Doctor *honoris causa* de la Universidad Alba Iulia (Rumanía) (2010). Es Magistrado del Tribunal Constitucional desde 2012.

IGNACIO ARA PINILLA: Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de La Laguna en la que desempeña actualmente el cargo de Director del Departamento de Derecho Constitucional, Ciencia Política y Filosofía del Derecho. Durante más de diez años ha compaginado en esta Universidad las funciones de Director del Departamento con la de Coordinador del Programa de Doctorado Derechos Humanos y Ordenamiento Constitucional. Doctor en Derecho por la Universidad de Bolonia con el premio Luigi Ravá. Autor de los libros: *El estatuto de la Teoría General del Derecho*, Cort, Palma de Mallorca, 1987; *Las transformaciones de los Derechos Humanos*, Tecnos, Madrid, 1990; *Teoría del Derecho*, Taller de Ediciones JB, Madrid, 1996; *El fundamento de los límites al poder en la Teoría del Derecho de León Duguit*, Dykinson, Madrid, 2006; *La difuminación institucional del objetivo del Derecho a la Educación*, Dykinson, Madrid, 2013, y de numerosos artículos publicados en revistas y libros colectivos de la especialidad.

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA: Catedrático de Filosofía de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido catedrático de Filosofía del derecho y profesor de Filosofía de Bachillerato, secretario de redacción de Revista de Occidente y director del Centro de Estudios Orteguianos de la Fundación Ortega y Gasset, consejero de Educación en la Embajada española en Roma y Rector de la Universidad Católica de Valencia. Entre sus publicaciones se encuentran los libros *“La teoría de la minoría selecta en el pensamiento de Ortega y Gasset”*, *“Derecho y lenguaje. La filosofía de Wittgenstein y la teoría jurídica de Hart”*, *“De la rebelión a la degradación de las masas”*, *“Europa y sus bárbaros”*, *“La familia. La institución de la vida”*. Académico correspondiente de la Real Academia Española de Jurisprudencia y Legislación y de la Academia Argentina de Ciencias Morales y Políticas. Premio Luca de Tena de Periodismo y Bravo de Prensa de la Conferencia Episcopal Española.

RAMÓN LUIS SORIANO DÍAZ: Ramón Luis Soriano Díaz es catedrático emérito de Filosofía del Derecho y Política en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Es autor de cuarenta libros y más de un centenar de artículos científicos. Es cofundador y director de la publicación periódica *“Revista Internacional de Pensamiento Político”* (www.pensamientopolitico.org) y cofundador del Instituto Internacional del Sur para la ecociudadanía y el desarrollo sostenible (www.ecociudadania.org). Dirige colecciones de filosofía política y jurídica de las editoriales Almuzara, MAD y Aconcagua. En la actualidad es director del Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación (PAI) *“Derechos Humanos: Teoría General”* (SEJ 277) y cofundador y director del Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas (LIPPO), Centro oficial de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (www.lippoupo.org).

JESÚS IGNACIO MARTÍNEZ GARCÍA: Es Licenciado en Derecho por la Universidad de Deusto (Especialidad jurídico-económica) y Doctor en Derecho por la Universidad de Bolonia. Ha sido Profesor Titular de la Universidad de Zaragoza y actualmente es Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Cantabria. Ha sido Director del Departamento de Derecho Público, Decano de la Facultad de Derecho y Vicerrector de Extensión Universitaria de la Universidad de Cantabria. Es autor de los libros *La teoría de la justicia de John Rawls*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985, y *La imaginación jurídica*, Editorial Debate, Madrid, 1992, entre otras publicaciones. Tiene reconocidos seis sexenios por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

ANA M^a MARCOS DEL CANO: (León, 1968). Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad de León en 1991. Doctora en Derecho por la Facultad de Derecho de la UNED en 1998, con Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la UNED. Directora del grupo de Investigación “Derechos Humanos, Bioética y Multiculturalismo”. Directora del Departamento de Filosofía Jurídica de la UNED. Ha impartido clases y conferencias en numerosas universidades de España, Colombia, Italia, Portugal. Ha desarrollado una larga actividad investigadora en diversos Centros Universitarios y de Investigación de España y del extranjero (Istituto Giuridico “A. Cicu”, Bologna, Stony Brook University de Nueva York, Facoltà di Giurisprudenza di Tor Vergata en Roma). Ha publicado diversas monografías en su área de investigación, sobre bioética, inmigración y multiculturalidad, teoría del Derecho.

FERNANDO LLANO ALONSO: Catedrático de Filosofía del derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, donde actualmente es Vicedecano de Investigación y Doctorado. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Bolonia, Pavia, Trieste y Pisa (Italia), Maguncia (Alemania), Georgetown (Washington D.C.), Edimburgo y Oxford (en donde ha sido *Academic Visitor* entre los años 2010 y 2017). Co-Investigador responsable del Proyecto de I+D del MINECO “Epigenética: Nuevos desafíos para los derechos fundamentales en el ordenamiento internacional, europeo y nacional” (Referencia: DER2015-64151-R). Es responsable del grupo de investigación SEJ504: “Bioderecho Internacional”. Director y fundador de la revista semestral *Ius et Scientia*. Revista Electrónica de Derecho y Ciencia (ISSN: 2444-8478); es también miembro del Consejo científico internacional del Istituto Giuridico Internazionale di Torino (IgiTO), Secretario de la colección “Panoramas de Derecho” de la Facultad de Derecho de la US con la editorial Thomson Reuters Aranzadi, secretario de la revista *Crónica Jurídica Hispalense*. Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla y de la revista *Annaeus: Anales de la tradición romanística*; asimismo forma parte de los consejos de redacción de las revistas *Anuario de Filosofía del Derecho*, *The Age of Human Rights Journal*, *Derechos y libertades* y *Cuadernos sobre Vico*.

Ha publicado más de un centenar de trabajos de su especialidad, entre los que destacan sus monografías: *El pensamiento iusfilosófico de Guido Fassò* (1997); *El humanismo cosmopolita de Immanuel Kant* (2002); *El formalismo jurídico y la teoría experiencial del Derecho* (2009); *El Estado en Ortega y Gasset* (2010); *El gobierno de la razón: El pensamiento jurídico-político de Marco Tulio Cicerón* (2017) y *Homo excelsior, Los límites ético-jurídicos del transhumanismo* (2018). También es coeditor, junto a Alfonso Castro Sáenz, de tres libros colectivos: *A propósito de Kant. Estudios conmemorativos en el Bicentenario de su muerte* (2004); *Meditaciones sobre Ortega y Gasset* (2005); y *Cicerón, el hombre y los siglos* (2017). Obtuvo el Premio de Investigación de la III edición del Premio de Monografías inéditas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla (2008), y fue ganador de la IX edición del Premio García Goyena de artículos jurídicos (2010).

IÑIGO DE MIGUEL BERIAIN: Iñigo de Miguel Beriain es licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, doctor europeo en Derecho y doctor en Filosofía. Actualmente ocupa un puesto de investigador distinguido en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En diciembre de 2017 obtuvo una IKERBASQUE RESEARCH PROFESSORSHIP GRANT, financiada por la Fundación Ikerbasque. Ha participado en más de diez proyectos de investigación financiados por la Comisión Europea y ocho proyectos de investigación nacionales, casi todos orientados a la bioética y el derecho de las nuevas tecnociencias. Ha publicado seis libros, más de cincuenta capítulos de libro y más de sesenta artículos, muchos de ellos en revistas indexadas en ISI y SCOPUS. Cuenta con el Premio de investigación sobre bioética de la Fundación Víctor Grífols i Lucas,

obtenido por su trabajo “La clonación, diez años después” y el premio internacional de bioética de la Junta General del Principado de Asturias y la Sociedad Internacional de Bioética 2008.

MYRIAM SEPÚLVEDA LÓPEZ: Secretaria General de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOL), Bogotá, Colombia; exdecana de la Facultad de Derecho de dicha Universidad. Trabajadora Social, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. DERECHO, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora Social, Universidad La Gran Colombia. Especialización en Docencia Universitaria Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialización en instituciones Jurídico Familiares. Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación, con énfasis en investigación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Derecho - Filosofía Jurídica, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid-España, Tesis Doctoral Laureada: “La dignidad humana como valor ético-jurídico -implicado en la Biotecnología- Análisis filosófico”. Título convalidado en Colombia mediante Resolución 9045 del 13 de octubre de 2011, por el Ministerio de Educación Nacional. Maestría en Derecho Administrativo, Universidad Libre de Colombia. Posdoctorado - Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

JORGE ORLANDO CONTRERAS SARMIENTO: Jurista, filósofo y teólogo. Magister in Iure Canonico y Doctor of law de la Pontificia Universitatis Lateranensis (Roma-Italia). Teólogo de la P.U. Javeriana de Bogotá y filósofo. Amplia experiencia académico-administrativa en educación superior universitaria y en instituciones de Educación Superior de las Fuerzas Armadas. Autor de varios escritos entre ellos: “Manual de Ética para las Fuerzas Militares y de Policía” del CELAM (cuatro ediciones) y la *Spirituali Militum Curae*, interpretación doctrinal y aplicación pastoral, en Roma Italia (2008) La educación en Colombia: Una perspectiva histórica (2019). Conferencista internacional. Profesor invitado por in the U.S Army School of the Americas (Fort Benning), Georgia EE.UU. 2000. Profesor invitado por el Instituto di Teologia dell’ Italia Meridionale (:Papua-Italia) 2005-2007. Condecorado con la Mención de Honor “LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO DE LUCHA CONTRA LA CORRUPCION”, por la Comisión de Ética del Congreso de la República de Colombia 2010. Oficial del Ejército Nacional en el grado de Mayor (P.O.R.). Vicerrector académico (e) de la UMNG 2017, 2018, 2039. Par académico del CNA y actualmente, Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada y director de las revistas Latinoamericana de Bioética, categoría A2 y Education y Desarrollo Social categoría C.

LUCÍA PUERTAS BRAVO: Licenciada en Ciencias Sociales Políticas y Económicas. junio de 2000 con la calificación de sobresaliente; Abogada, julio de 2001 con la calificación de sobresaliente, títulos obtenidos en la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. En julio de 2012 obtuve el grado de Doctor en Derecho, en el programa de problemas fundamentales de la teoría jurídica contemporánea. en la UNED. España, con la calificación de sobresaliente, Cum Laude, con fecha 19 de abril de 2013 se confiere el premio extraordinario de doctorado. Desde agosto de 2003 hasta la presente fecha. me desempeño como docente de la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL. Directora del centro de investigación y transferencia de resultados, Gestión Legal. en abril de 2009 hasta octubre de 2012, y en noviembre de 2012 hasta la presente fecha, me desempeño como Directora de Investigación y Postgrado de la mencionada Universidad. Mis trabajos de investigación se relacionan sobre el derecho a la educación, especialmente en el ámbito Iberoamericano, en la que trabajado en proyectos de investigación y publicaciones relacionadas en el tema.

KARIN SCHWEIZER: Prof. Dr. Karin Schweizer has been Professor of Pedagogical Psychology at the University of Education Weingarten since 2010 and was Vice-Rector for Research and Continuing Education from 02/2015 to 10/2018. In October 2018 she took up the post of Rector. After training as an educator early childhood, she studied psychology and computer science at the University of Mannheim. She received her doctorate in 1996 and her habilitation in 2002. Before coming to Weingarten, she held substitute professorships at various universities in Germany and worked as a guest lecturer abroad. She has led various research projects, including two projects of the German Research Foundation (DFG). She has published numerous articles and several books on topics like teaching and learning with new media, media competence, and teacher profes-

nalization. Karin Schweizer is active in various national and international associations, including as President of the Center for Qualitative Psychology (CQP) from 2010 to 2018.

MASSIMO BALDACCI: Professore ordinario di pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino dal 2000. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Trattato di pedagogia generale* (Carocci, 2012); *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia* (FrancoAngeli, 2014); *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo* (Carocci, 2015); *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci* (Carocci, 2017). Dirige le collane editoriali: *I fondamenti della pedagogia* (Carocci); *Il mestiere della pedagogia* (FrancoAngeli). Dirige la rivista *Pedagogia più Didattica* (Erickson). Ha ricoperto la carica di Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Carlo Bo di Urbino. Attualmente è direttore del Centro Studi sul Problematicismo pedagogico della stessa Università. Ha ricoperto il ruolo di Presidente della Siped - Società italiana di pedagogia nel triennio 2006-2009.

ENRICO BOCCIOLESI: Mm Director de IELIT, CoDirector y fundador del CeRISUS asociados a CLACSO. Doctor Mm por la Universidad para extranjeros de Perugia y la Universidad de Jaén. Profesor de Mm educación, acreditado a Profesor Titular de Pedagogía, ya delegado del rector de internacionalización de la Facultad de psicología. Profesor colaborador externo en la UNED de España (Madrid), miembro del grupo internacional de investigación 125 – desarrollo profesional: docencia, innovación educativa e intercultural y diseño de medios de comunicación en la UNED. Colaborador del Consulado de Mexico en Milan. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), profesor y miembro de la escuela de doctorado en lectura en la Universidad Federal de grande Dourados (Brasil) en colaboración con la Cátedra UNESCO. Docente y ponente en USA, México, Brasil, Colombia, Hong Kong, Perú, Canadá, España e Italia.

BLANCA AURELIA VALENZUELA: Doctorada en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Nacional a Distancia (UNED, MADRID, ESPAÑA). Docente en la Universidad de Sonora. Profesora del Posgrado Integral de Ciencias Sociales (2010- A la fecha). Profesora a tiempo completo Titular "C" indeterminado en el departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora (1991- A la fecha). Encargada de la Gestión de Convenio de Intercambio Académico a Nivel Internacional. Jefatura de Departamento (2013-2015) de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Miembro del Comité Editorial de la Revista Topofilia de Arquitectura, Urbanismos y Ciencias Sociales. Colegio de Sonora. Miembro del Comité Editorial de la Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense.

JANET TOBAR GUERRA: Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Magíster en Administración y Supervisión Educativa: Universidad Externado de Colombia-CUC. Licenciada en Biología y Química: Universidad del Atlántico. Con sólidos conocimientos en el ejercicio de la docencia e investigación y experiencia de 25 años en el sector público y privado, en la Educación Media, Básica, Técnica, Tecnológica y Superior. En el área administrativa con experiencia de 15 años. Ex decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Líder del Grupo de Investigación: "Construyendo la Academia en Categoría A" de COLCIENCIA. Miembro del Comité Asesor de Maestría en Educación en Red con SUE Caribe. Miembro del Comité Curricular de la Maestría en Neuropedagogía. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente de planta e Investigadora con Categoría Titular.

FERNANDO TOLEDO: Bachiller en Ciencias Físico-Matemáticas, Magíster en Matemáticas y Doctor en Educación de la UNED, ex Decano de la Facultad de Ciencias y actualmente Prorector de la Universidad del Bío-Bío, con 34 años de experiencia, docente en programas de pre y post grado, con publicaciones científicas indexadas. Miembro de redes nacionales e internacionales de investigación. Director de Programas de Postgrado.

GONZALO JOVER: Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, de cuya Facultad de Mm Educación es actualmente Decano. Previamente fue Director de Departamento, Vicedecano de Investigación y Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua. Ha trabajado también como Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y miembro de los Consejos de la European Educational Research Association (EERA) y la World Education Research Association (WERA) Autor de varios libros y más de un centenar de artículos. Ha recibido el Premio Infancia de la Comunidad de Madrid y el Premio Pajarita de la AEFJ por sus investigaciones en el campo de la pedagogía de los valores en la infancia.

MANUELA GUILLÉN LÚGIGO: Profesora, con categoría de Titular C, en la Universidad de Sonora (División de Ciencias Sociales), responsable de asignaturas de corte teórico y metodológico en la Licenciatura en Trabajo social, Maestría en Políticas y Gestión del Desarrollo social y en la Maestría en Ciencias Sociales y Doctorado en Ciencias Sociales de la misma universidad. Líneas de Investigación: Procesos Socioculturales, identitarios y de inclusión/exclusión en el contexto del cambio social - Calidad, evaluación, identidad y cultura en el ámbito de la educación. Miembro de redes vinculadas a las líneas de investigación (cinco nacionales, tres latinoamericanas y cuatro europeas) Producción Académica - 16 proyectos de investigación concluidos y cuatro en proceso - Dirección/Co Dirección de 35 tesis doctorales (incluye tesis de instituciones nacionales y extranjeras). - Dirección/Co Dirección de 45 tesis de maestría (incluye tesis de la Universidad de Sonora y otras instituciones a nivel estatal y nacional). - Dirección/Co-Dirección de 25 tesis de licenciatura (Departamento de Trabajo Social, Universidad de Sonora). - 15 libros publicados en editoriales de reconocido prestigio - 30 capítulos de libros en publicaciones nacionales e internacionales 25 artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas.

GUSTAVO DE LA HOZ HERRERA: Médico, Psicólogo con especialización en Educación para la Salud y Salud Ocupacional, Magíster en Educación y Doctor en Educación de la UNED, actualmente profesor Investigador Titular de Carrera en la Universidad Libre de Colombia, con 27 años de experiencia docente en programas de pregrado y posgrados, con publicaciones de varios artículos científicos en revistas Indexadas, autor y coautor de varios libros y capítulos de libros. Miembro de redes nacionales e internacionales de investigación. Formador de Formadores Médicos en APS de la OMS/OPS. Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo. Distintos reconocimientos y premios nacionales e internacionales.

CECILIA LOOR DUEÑAS: Licenciada María Cecilia Loor de Tamariz, Vicerrectora Académica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Docente de la Carrera de Literatura en las materias: Literatura Medieval, Literatura del Renacimiento y Literatura del Siglo XX. Ex Decana de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Ex Directora de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Doctora en Educación, Máster Universitario en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural, Magíster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia, Diplomado Superior en Pensamiento Estratégico y Prospectiva para la Educación Superior y Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Lengua Española y Literatura.

TEODORA PEZANO: Teodora Pezzano è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento DICES- Università della Calabria. Nel 2018 consegue l'abilitazione Nazionale in prima fascia. Studia il pensiero di John Dewey, filosofo-pedagogista statunitense e il pensiero educativo di Maria Montessori. I suoi filoni però percorrono pure settori della pedagogia interculturale e della filosofia. Tra i numerosi scritti si ricordano solo alcuni qui, come ad esempio, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, Franco Angeli, Milano, 2017. Opera premiata dalla SIPED (ovvero la Società pedagogica nazionale italiana). E la traduzione della più importante biografia su John Dewey intitolata "John Dewey e la democrazia americana", Armando. Roma 2011. Ottima conoscenza della lingua inglese

Sumario/*Contents*

Curriculum

- Curriculum Directores y Secretarios 00
- Curriculum Consejo Editorial 00
- Curriculum Comité Científico 00

Presentación 00

Articulos/*Articles*

PROBLEMATIZACIÓN Y CUESTIONAMIENTO DE LAS REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS CONTEMPORÁNEAS. PEDAGOGÍA DE LA LITERACIDAD PARA LA REINTERPRETACIÓN DEL CONOCIMIENTO / PROBLEMATIZATION AND QUESTIONING OF CONTEMPORARY EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS. PEDAGOGY OF LITERACY FOR THE REINTERPRETATION OF KNOWLEDGE

Enrico Bocciolesi 00

MUJERES E IGUALDAD: ENTRE LA REALIDAD Y LA UTOPIA / WOMEN AND INEQUALITY: BETWEEN REALITY AND UTOPIA

Amparo Almarcha Barbado 00

SI LA MUERTE ES EL ACTO POR EXCELENCIA, NO PUEDE SERLO LA EUTANASIA QUE HACE DEL MATARSE EL MORIR / IF DEATH IS THE ACT PAR EXCELLENCE, THEN EUTHANASIA, WHICH MAKES ONE SELF DEATH A MURDERING, CANNOT BE

Cristina Jiménez Domínguez 00

LA EUTANASIA COMO NEGACIÓN DEL DERECHO A LA VIDA / EUTHANASIA AS DENIAL OF THE RIGHT TO LIFE

Pedro Rodrigo Vázquez 00

CAMBIO CLIMÁTICO Y DERECHOS HUMANOS / CLIMATE CHANGE AND HUMAN RIGHTS

Sonsoles Garrido Polonio 00

PEDAGOGÍA Y DERECHO. REALIDADES NECESARIAS Y DEPENDIENTES EN EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN INSPECTORA EN EL SIGLO XXI. UNA ACOTACIÓN ESPECÍFICA DEL HECHO EDUCATIVO EN LOS CENTROS Y PROCESOS ESCOLARES / PEDAGOGY AND LAW. NECESSARY AND DEPENDENT REALITIES IN THE EXERCISE OF THE INSPECTION FUNCTION IN THE XXI CENTURY. A SPECIFIC DIMENSION OF THE EDUCATIONAL FACT IN SCHOOLS AND SCHOOL PROCESSES

Blas Campos Barrionuevo 00

VALORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN INNOVADORA EN EDUCACIÓN INFANTIL / TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉSXXXXXX <i>Yennisel Santana Granell</i>	00
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN FRENTE A LOS RETOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL / THE RIGHT TO EDUCATION FACING THE CHALLENGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE <i>Raquel Lucía Pérez Brito</i>	00
HUMANIZACIÓN Y TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN / HUMANIZATION AND TECHNOLOGY IN EDUCATION <i>Oscar Ochoa-González, María Luz Cacheiro-González y Fuensanta López-Rosales</i>	00
Recensiones	00
Normas de publicación	00

Presentación

Hace poco más de un año, fruto de varias reuniones y conversaciones sobre las implicaciones mutuas entre Derechos Humanos y Educación, surgió la idea-necesidad de realizar una serie de reflexiones permanentes sobre tan relevante cuestión. Y, quienes participamos de tal iniciativa, creímos que la mejor forma de llevarla a cabo era editando una revista periódica en la que diferentes autores analizaran los problemas desde diversos puntos de vista.

Nos pusimos a trabajar y, a finales de diciembre pasado, veía la luz el número uno de la nueva revista *Derechos Humanos y Educación*. Ello fue posible, evidentemente, gracias a la colaboración de todos aquellos a quienes pedimos ayuda, algunos comprometiéndose a formar parte del Consejo Editorial y del Comité Científico, otros con la aportación de sus escritos para la publicación que aparecía por primera vez y gracias, además, a la buena acogida del Vicerrectorado de Investigación y de los Decanos de las Facultades de Educación y de Derecho de la UNED. Fue también imprescindible para llevar a cabo el proyecto el patrocinio económico de la Editorial Universitas.

A todos ellos, personas de reconocido prestigio, es justo que agradezcamos, desde estas páginas, su compromiso, sus aportaciones intelectuales (ideas y escritos) y económicas, su aliento y su impulso. Y les pedimos que sigan colaborando y estimulando nuestro esfuerzo, para no rendirnos ante las dificultades e inconvenientes que puedan surgir.

Parece que el proyecto ha sido muy bien acogido, pues hemos recibido felicitaciones de lectores tanto españoles como de América y de Italia, tanto por la idea en sí de editar esta nueva revista como por la temática, de actualidad permanente y de la calidad de los artículos del número uno.

Todo ello nos anima. Y el tiempo pasa tan rápido que, a pesar de las anómalas y extrañas circunstancias que estamos viviendo durante estos primeros meses del año 2020, hemos podido presentar este segundo número que hoy os ofrecemos, trabajando desde una clandestinidad llamada *confinamiento*.

Cuando, en el mes de febrero pasado, comenzamos a elaborar el segundo número de la Revista Derechos Humanos y Educación se recibían en España algunas noticias lejanas acerca de “*un virus*” maligno y destructivo. Pero Wuhan, la ciudad china donde se originó y arraigó la presencia de dicho virus, estaba muy lejos y no podíamos imaginar la rápida difusión y la propagación universal del “*corona-virus*” que se convirtió en una pandemia mundial de consecuencias aún imprevisibles.

Al escribir estas líneas han transcurrido cuatro meses desde aquellos días finales de febrero, tiempo suficiente para comprobar los efectos devastadores del “Covid-19”. Más de trece millones de seres humanos han sido infectados y los fallecidos por causa del mismo superan ya los 550.000, lo que ha supuesto una emergencia sanitaria que

ha obligado a casi todos los Estados del mundo a tomar medidas drásticas, las cuales han afectado de manera brutal a los ciudadanos, lesionando el ejercicio de sus derechos tanto individuales como sociales. Podríamos decir que estamos viviendo una pesadilla.

Pero no ha sido posible recoger en este número de la revista todos los acontecimientos de este proceso, con sus secuelas a corto, medio y largo plazo, puesto que los sucesos nos han desbordado día a día, y porque a finales de febrero ya habíamos recibido o comprometido la mayoría de los artículos que aquí se publican.

Tiempo habrá de exponer todo lo que la pandemia ha significado en el ámbito de los Derechos Humanos y en el terreno educativo que se ha visto repentinamente trastocado. El derecho a la vida, a la protección de la salud, los derechos sociales, especialmente los de los mayores, el derecho a la libertad, los derechos económicos y laborales, así como otros derechos, se han sentido seriamente afectados y habrá que analizar cómo se han garantizado o hasta qué punto han estado desprotegidos. A su vez, la educación se ha visto profundamente afectada. Los enseñantes y educadores se encontraron sorprendidos y sin tiempo para reaccionar. Tuvieron que cambiar radicalmente un sistema de enseñanza presencial por otro virtual, totalmente diferente, para el que, en la mayoría de los casos, ni los centros educativos, ni los profesores, ni los alumnos, ni los padres estaban preparados. Hubo que improvisar, aprender el manejo de la tecnología y nuevas plataformas y adaptarse a una enseñanza a distancia, desconocida en la práctica por la mayoría de los protagonistas implicados.

Más aún, junto al problema educativo dimanante de las propias dificultades tecnológicas y la falta de formación de profesores, alumnos y padres en el manejo de las mismas, se ha planteado otra cuestión de tipo social, no menos importante. Nos referimos a la carencia de medios técnicos en muchas familias que, con dos o más hijos, no disponían de sistemas informáticos para ellos, con lo que se agudizó la desigualdad y discriminación, cuando no imposibilidad, en el acceso a la enseñanza, quebrando el derecho a la educación en igualdad con otros niños.

Por todo ello, por la enorme repercusión que la pandemia ha tenido, sigue y seguirá teniendo en el futuro inmediato y sus consecuencias sobre los derechos de protección a la salud, los derechos sociales y económicos y el derecho a la educación a medio y largo plazo, quizá sea bueno y oportuno que dediquemos el próximo número al desarrollo de la incidencia de la pandemia del coronavirus en los Derechos Humanos y, de manera especial, en el ámbito de la educación.

Entretanto hemos seguido trabajando y hoy abordamos, en este segundo número de la revista, los derechos y deberes más destacados, que atañen a los seres humanos, tales como el derecho a una vida digna y su contradicción con un supuesto derecho a la muerte, el gozo de una vida sana en un entorno ecológico de armonía y desarrollo sustentable.

Se publican también trabajos que plantean cuestiones transcendentales sobre otros problemas que afectan a los derechos de los seres humanos, derechos de siempre

pero que en cada momento histórico se nos presentan con ropajes nuevos, motivados por las circunstancias y nuevas formas de violación, que requieren exigencias y planteamientos diferentes para ser reivindicados.

Algunos son derechos básicos y recurrentes, otros coyunturales que existen pero no tenemos conciencia de ellos y se hacen patentes, es decir, sólo preocupan cuando emergen situaciones que los ponen en peligro. Suele decirse que los Derechos Humanos sólo se reclaman cuando se violan. Y es cierto, porque cuando uno está en el disfrute de ellos no hay necesidad de exigirlos. Es como si nos olvidáramos de su existencia.

Pues bien, en el presente número hemos seleccionado algunos artículos que abordan cuestiones importantes y recurrentes de Derechos Humanos. Entre ellos dos escritos que plantean problemas transcendentales del derecho más fundamental que es el derecho a la vida y su relación con la muerte: la transcendencia de la muerte y su significado desde el punto de vista de la dignidad de la vida humana. El significado de su sacralidad impide disponer voluntariamente de la propia vida puesto que ello significaría un atentado contra su propia dignidad.

Se aborda ampliamente la cuestión de la eutanasia, problema tan controvertido, que afecta al derecho a la vida, pues no parece que puedan darse dos Derechos Humanos fundamentales contrapuestos. No puede existir el derecho a la muerte puesto que éste, reflejado en la eutanasia, en quitarse la vida, supondría la destrucción del propio ser humano. Todos los derechos están encaminados a reforzar, respetar y garantizar la existencia humana en el más alto grado de dignidad posible. No puede por tanto darse un Derecho Humano que suponga la destrucción del propio ser humano, pues nada hay tan indigno como la destrucción del propio ser y en consecuencia la desaparición de todos sus derechos.

Algunos se empeñan en legalizar la eutanasia, pero es injustificable tratar de imponer una cultura de la muerte por cuestiones ideológicas minoritarias cuando no existe una demanda social. ¿No será mucho más humano, y más digno promocionar la cultura de la vida y enfocar todos los esfuerzos a dignificarla hasta el momento de la muerte? “En este punto, se considera que el verdadero derecho a una muerte digna consiste en el derecho a vivir dignamente hasta el último momento de la vida, pues ninguna circunstancia puede calificar a la vida humana como indigna y por lo mismo, el supuesto derecho a morir dignamente, o a la eutanasia, es diametralmente contrario al derecho a la vida. Se entiende que el camino más idóneo y acorde con el derecho fundamental a la vida consiste en lograr que ésta discurra hasta el final de forma digna, especialmente, a través de los cuidados paliativos”: una vida sin dolor, acompañada, con atención clínica y psicológica profesional y cercana, hasta el momento de la muerte natural.

Algunos de los Derechos Humanos se manifiestan con una sensibilidad especial en estos momentos. No pueden, no deben existir discriminaciones por ninguna causa. No hay razones para ello. La igualdad de hombres y mujeres está permanentemente

presente en el debate social de nuestros días, y seguirá estando hasta que se consiga la auténtica igualdad, no solo de pensamiento, en el mundo de las ideas y de la teoría, sino en la realidad de la praxis diaria, de la convivencia social entre mujeres y hombres, hasta que la igualdad real deje de ser una utopía. Entonces será posible que desaparezca el debate y se haga innecesario reclamar aquello que ya se posee.

Otro problema que afecta a los derechos de toda la humanidad, en el momento de la historia que nos ha tocado vivir, es el deterioro que está experimentando la naturaleza como consecuencia del cambio climático que, a su vez, se genera por el mal trato que la mayoría de los pueblos estamos dando a la riqueza que nos brinda la Tierra. Las repercusiones pueden ser graves, afectando directamente al ejercicio de nuestros derechos más fundamentales. Se aborda esta cuestión con la intención de comprobar cómo afecta el cambio climático al deterioro de los Derechos Humanos. Para ello se estudian de forma muy general ambos conceptos así como la base científica del cambio climático, centrándose en las instituciones internacionales que se han creado al efecto. Se destaca la relación del cambio climático con el disfrute de los Derechos Humanos poniendo especial atención en las medidas y recomendaciones que se toman desde una perspectiva internacional centrandolo el estudio en Naciones Unidas, porque es la organización internacional por excelencia y la que dirige las políticas principales y los acuerdos internacionales en la lucha contra el cambio climático.

Las cuestiones educativas son problemas que preocupan a toda la sociedad. Y, por supuesto, la evolución de la educación está presente en el debate social y de los estudiosos del tema. Ya hemos apuntado anteriormente cómo la pandemia ha puesto de nuevo en el candelero la necesidad de prepararse para un cambio radical en el sistema educativo. Pues bien, independientemente de tal necesidad, ya uno de los artículos ofertados en este número, se había adelantado apuntando el problema de una educación monolítica y la necesidad de un cambio para adaptarse a las necesidades de nuestro tiempo. Parece que hubiera adivinado las “nuevas circunstancias” a las que nos está sometiendo la pandemia del “Corona-virus” en el ámbito de la educación.

En efecto, “en pleno siglo XXI, nuestro sistema educativo evidencia la obsolescencia, y es necesario un giro brusco para adaptarse a las circunstancias presentes y futuras, no sólo porque los nuevos puestos de trabajo que se están generando y los que aparecerán en el corto, medio y largo plazo lo requieren, sino, principalmente, porque los cambios económicos, políticos, sociales y culturales que se avecinan necesitan de humanos con el máximo desarrollo posible de su personalidad ante los retos que plantea la Inteligencia Artificial. El sistema educativo necesita contar con otras técnicas de enseñanza-aprendizaje alejadas de los modelos tradicionales para lograr que los Derechos Humanos se cumplan”.

Se destaca el valor de una educación infantil ligada al respeto profundo del modo singular de madurar y acceder al disfrute de los bienes de una sociedad en continua transformación tecnológica, pero necesitada de un uso racional y de adecuación a los intereses de las personas: docentes y estudiantes, verdaderos protagonistas del

sistema educativo, de la sociedad y del conjunto de proyectos que marcan una nueva dirección y una auténtica armonía entre una educación en coherencia con los desafíos de la sociedad de la complejidad, y las demandas de las modalidades de ser, tener y convivir, en respuesta al aprendizaje de un estilo de narrar, percibir y compartir los verdaderos y permanentes valores de las comunidades socioculturales para actuar como seres humanos, que comprendan las experiencias formativas más valiosas, pero las evidencien con un pensamiento crítico-creativo, que genera nuevas categorías intelectuales para comprender las experiencias, relacionarlas y trascenderlas.

Los seres humanos han de tomar conciencia de los auténticos hábitos intelectuales que han de identificar, desarrollar y compartir entre sí y con las personas de las nuevas generaciones, protagonistas y verdaderos garantes del avance de la sociedad, necesitada de una nueva manera de diseñar y optimizar el uso de TIC, pero al servicio de docentes y estudiantes, quienes han de dar a las mismas los aspectos más valiosos, creando en equipo una línea más fecunda, desde la que generar una tecnología que enriquezca los procesos educativos y sirva a cada participante para tomar conciencia de los verdaderos valores, a cuyo compromiso ha de colocarse el uso educativo de las TIC actuales y de las ingentes transformaciones que se espera de ellas, pero logrando resituar a cada aprendiz ante un proyecto vital asentado en la historia de los saberes, en un estilo de comunicación creadora y en un uso transformador y adaptado a las verdaderas necesidades de los seres humanos, conscientes del significado y el poder de transformación, que la educación y una institución formativa ha de proporcionar a cada individuo.

Se culminará el reto de la educación como un derecho, que debe ser cuidado y facilitado por un profesional, que desarrolle esta función supervisora, que necesita de un orden pedagógico y de una cultura jurídica que aplique y haga cumplir el derecho de salud y de educación integral, que todos los seres humanos desde su nacimiento a la culminación de su vida han de tener.

Así trabajamos para avanzar y garantizar una auténtica capacitación como personas singulares y comprometidas con la continua mejora y adecuación de los verdaderos marcos de ser y actuar ante los permanentes retos de la sociedad del conocimiento, necesitada de una permanente humanización, desarrollo integral y pleno compromiso con un estilo de vida y armonía existencial en atención a los derechos humanos esenciales, descubriendo la educación como la más genuina y principal garantía de respeto, responsabilidad y reconocida igualdad de todos y cada uno de los miembros de las instituciones educativas y de la sociedad del conocimiento en general (Carioca et al., 2020).

El conjunto de aportaciones centradas en el Derecho a la Educación evidencian la responsabilidad del profesorado para alcanzar una educación integral y de apoyo a cada ser humano, mediante un riguroso proceso de autoformación y colaboración en equipo del profesorado, focalizando el desarrollo profesional en un uso humanista de las TIC y la adaptación de las mismas a la complejidad e incertidumbre de pandemias,

crisis socioeconómicas y acciones indagadoras, valorando críticamente las presiones ejercidas sobre el profesorado, tanto en la investigación como en el desarrollo de diseños instructivos adecuados a los nuevos retos de la sociedad de la comunicación e información, con intensa presión en el avance en la formación de la competencia digital (Ruiz, Medina, Pérez y Medina, 2020), conscientes de la necesidad de entender y emplear con una visión humanista el uso de tecnologías emergentes como plataformas, realidad aumentada, Apps, móviles, etc., que son nucleares en situaciones de transformación y crisis epidemiológicas, que te mandan una visión de adaptación y reprogramación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiriendo del profesorado una visión imaginativa de la diversidad de formas de relación de las incidencias educativas, de vida y de salud integral.

El impacto de la pandemia ha evidenciado que las personas necesitan un nuevo perfil en los dos derechos cruciales de salud y educación, que demandan una visión creativa de la bio-educación, avanzando en los auténticos valores de humanización y formación integral de los seres humanos, que han de marcar las finalidades y objetivos de los sistemas educativos.

La incertidumbre de la pandemia vivida por el Covid-19, ha servido a los centros educativos y a los profesionales de la educación para tomar conciencia de la riqueza de la empatía e interacción didáctica en las relaciones docente-discentes vividas en las instituciones educativas, que constatan la necesaria capacitación del profesorado y de las familias para descubrir el valor de la comunicación escrita y la riqueza de la labor pedagógica de los líderes del sistema educativo, cuando en la mejora continua de la cultura de las instituciones y en el significado de cada actuación docente, que incide en los profesionales, quienes descubren la riqueza de la actividad educativa y el valor de una docencia innovadora, a la vez que es el carácter de glocalización y complejidad, que dan sentido a la actual pandemia y evidencian el significado y la interdependencia de todas las personas, pero singularmente se destaca el impacto que la actividad educativa y los agentes docentes y discentes han de asumir para encontrar una adecuada respuesta a los procesos más innovadores, de aprovechar la situación de crisis para avanzar en las profundas preguntas y en la repercusión que estos escenarios de dificultad han de tener para que cada persona pueda volver a la actividad educativa desde el verdadero significado: propiciar a cada participante en el acto educativo, docente y estudiante, las bases del saber, que propicia un estilo de ser, que orientan una conducta en permanente superación, asunción de dificultades y búsqueda de los más profundos interrogantes existenciales.

La innovación de la docencia es un deber y un derecho del profesorado, que ha de trabajar estrechamente ligados a una actitud investigadora, mediante la cual entienda y profundice en la comprensión de la actividad y el desempeño de los principios educativos, que facilitarán la educación integral de los estudiantes, la transformación continua de las instituciones educativas y la implicación de la comunidad educativa y su impacto en el entorno sociocultural.

Las transformaciones sociales han de ser anticipadas desde las instituciones educativas, al reencontrar los valores más característicos de los seres humanos, singularmente el desarrollo y la mejora de la propia vida y salud y la toma de consideración profunda del significado de la educación holística y de la intensa capacitación, que logre el más creativo y desarrollado ambiente, que convierte a cada persona en navegador y buscador de un nuevo marco para el avance en el pensamiento crítico.

Descubramos los retos del momento único y pandémico vivido por la humanidad y experimentado profundamente desde cada comunidad y grupo humano, implicando intensa y transformadoramente a cada institución educativa en su permanente desarrollo y evaluación de la cultura y de las prácticas de trabajo en cada grupo de docentes y estudiantes generadores de un escenario en transformación continua, abierto a la mejora integral de las personas y de las comunidades, en una línea creadora, mediante la cual ofrecer a los seres humanos las bases para construir un proyecto vital en el entorno sociocultural y generar las claves para la transformación de las instituciones educativas y de las diversas comunidades que las configuran, afianzando un clima de continuo búsqueda y colaboración integral.

El número, que le presentamos le aportará una nueva perspectiva acerca de las funciones y retos de una visión educativa sistémica y holística, que demanda de los educadores una respuesta imaginativa y nos resitúa ante la metáfora del docente creativo-divergente, que ha de afrontar las claves de los cambios exponenciales de salud y educación, que drásticamente interrogan a toda la Humanidad y que reclaman una atención intensa y un estilo docente reflexivo, anticipador e integrador de la resiliencia, como modo de desarrollar la práctica formativa en toda su complejidad e incertidumbre.

Fdo.: *Antonio Medina Rivilla*
Narciso Martínez Morán

Articulos/*Articles*

Problematización y cuestionamiento de las reflexiones epistemológicas contemporáneas. Pedagogía de la Literacidad para la reinterpretación del conocimiento

Problematization and questioning of contemporary epistemological reflections. Pedagogy of Literacy for the reinterpretation of knowledge

Dr. Enrico Bocciolesi

International Educational Literacy Institute - IELIT

director@ielit.org

RESUMEN:

La época contemporánea se encuentra caracterizada por un relevante cambio social, cultural, económico, antropológico y sobre todo pedagógico. Con la difusión de la recién pandemia, obligando todos a aprender desde su casa se redescubren las verdaderas necesidades educativas, de conocimiento y aprendizaje significativo.

La tecnología representa un soporte relevante para aprender a distancia pero aún más significativo es el aporte de la literacidad. En el ensayo se analizan distintas variables educativas para retomar la apropiación del conocimiento crítico hacia las distintas formas de pensamiento complejo.

Palabras Clave: «aprendizaje», «conocimiento», «literacidad», «pedagogía», «problematicismo».

Key Words: «learning», «knowledge», «literacy», «pedagogy», «problematicism».

SUMARIO: 1. Introducción, 2. Problemáticas narrativas, 2.1 Cuestiones simbólicas, 3. Educación letrada y aprendizaje crítico, 3.1 Habilidades y competencias, 3.3 Entre causas y efectos del aprender, 4. Variables pedagógicas, 4.1. Complejidades, desafíos y paradojas en la literacidad, 5. El desarrollo humano orientado a la perspectiva de literacidad, 5.1 Pluralidades experienciales y variables, 6. Conclusión, 7. Bibliografía.

SUMMARY: 1. Introduction, 2. Problematic narratives, 2.1 Symbolic Issues, 3. Literate education and critical learning, 3.1 Skills and competencies, 3.3 Between Causes and Effects of Learning, 4. Pedagogic variables, 4.1. Complexities, challenges and paradoxes in literacy, 5. Human development oriented to the perspective of literacy, 5.1 Experiential and variable pluralities, 6. Conclusion, 7. Bibliography.

1. INTRODUCCIÓN

Escribir significa fijar un significado en una forma duradera, también permite representar gráficamente la lengua hablada. Al igual que el lenguaje, la escritura es fundamental para la comunicación humana y hoy resulta ser el medio más eficaz de preservación y transmisión de la memoria, no sólo individual sino también colectiva. En este sentido cualquier medio que permita la transmisión tangible de la información debería considerarse escrito.

Los orígenes de la escritura no son fácilmente trazables en el lado puramente geográfico o en el lado funcional. Pensemos, por ejemplo, en su trascendencia a nivel antropológico: por un lado, representa conceptos de universalidad, porque permite simultáneamente la comparación de conocimientos de diversa índole, al mismo tiempo que se especializa ya que podría ser interpretada como una herramienta para la realización de clases específicas.

Seguramente en su afirmación, Ong reconoce que: «la escritura se propone como una técnica de importancia fundamental y funcional para los hombres» de hecho sin escribir las palabras no tenemos su presencia visual, sólo podemos intentar recuperar, recordar. (Ong, 1986).

Un lugar para empezar, una certeza, es el hecho de que la escritura ha permitido cosas esenciales a la evolución del hombre, como la posibilidad de activar los procesos de formación, abstracción, formalización, lógica, análisis, clasificación, síntesis y suposición. En este sentido la escritura ofreció entonces la oportunidad para formular y desarrollar nuevas hipótesis.

Por lo tanto, está claro, que la escritura no es sólo individual, sino representa un desarrollo social. En la evolución humana permite desarrollar habilidades básicas tales como: atención, concentración, memoria, organización y socialización y transmisión de conocimiento.

La escritura siempre ha desempeñado un papel clave en la historia humana, en la transmisión de conocimientos y las habilidades para comunicarse.

Con nuestra mente deberíamos viajar en el tiempo, a lo que hemos aprendido en los libros, como conocimiento del mundo prehistórico donde podemos rastrear los primeros intentos de transmitir el saber a través de huellas indelebles. Por ejemplo, en la época prehistórica sobrevivir significaba tener la oportunidad de reconocer el peligro, entonces la capacidad de dejar huellas en las paredes representaba un recurso fundamental para recordar lo sucedido. Estas tácticas de sobrevivencia dejaron un rastro a nivel cerebral en los hombres que sucedieron a esta época, así como la misma educación recibió estos cambios a nivel de aprendizaje y sobre todo cómo metodologías. Las primeras formas de transmisión de conocimientos y enseñanzas en las comunidades humanas fueron así representadas por el perfeccionamiento de la oralidad.

2. PROBLEMÁTICAS NARRATIVAS

Las primeras comunidades humanas se reunieron gracias a la evolución de las formas de comunicar y de hacer equipo utilizando las competencias que hoy, después de Lisboa 2001, solemos llamar con el término «sociales». Realmente, los estudios que han llevado a cabo los expertos de neurología nos recuerdan siempre que tenemos una parte de nuestro cerebro dedicada a los pensamientos «primitivos», los mismos que nos permiten sobrevivir cuando percibimos un peligro, en respuesta a las experiencias anteriores.

El desarrollo y la propagación de la agricultura y por lo tanto relacionados con las prácticas, dan lugar a nuevas necesidades, comenzamos a considerar la posibilidad de que los nómadas a ser sedentarios.

Las consecuencias directas del crecimiento demográfico y permanencia son sobre todo un trabajo y organización empresarial diferente. Vamos a ver cómo: desarrollando la agricultura viene el intercambio y comercio de productos, la transmisión oral del conocimiento comienza, en este nuevo sistema a tambalearse. La oralidad se tambalea cada vez con mayor necesidad no sólo de cuantificar, sino también de catalogar los productos. Estas necesidades básicas son las que le dan un fuerte empuje hacia delante para buscar nuevas formas de transmisión del conocimiento y, por lo tanto, nuevos impulsos al desarrollo de la escritura.

Históricamente el más antiguo escrito se origina en Mesopotamia, en el antiguo Egipto. Los sumerios y los egipcios utilizaban sistemas de escritura diferentes, definida cuneiforme y jeroglíficos, que alcanzó mayor complejidad.

Es en este momento se siente la necesidad de enseñar y aprender estos nuevos conocimientos específicos y donde en las primeras escuelas se trabaja para capacitar personas vinculadas al significado naciente de estado.

La escritura se ha gradualmente refinado, pero sigue siendo una de las herramientas capaz de dar sentido constante y dar respuestas a la necesidad del hombre de transmitir, comunicar y educar.

Este hombre arcaico necesita transmitir, decir, educar y resurgir de una conciencia íntima que las fuertes palabras, significativas y profundas de Primo Levi recuerdan:

«La necesidad de decirle a los «otros», a los «otros» participantes, había asumido entre nosotros, antes y después del carácter de un impulso inmediato y violento, lo suficiente como para competir con las otras necesidades básicas: el libro fue escrito para cumplir con esta necesidad; así en primer lugar por la liberación interior.» (Levi, 1947).

La historia está colma de ejemplos que han caracterizado el cambio de la educación, como anteriormente de las formas de comunicarse, hablar y escribir según las necesidades de la sociedad letrada, pero necesitamos entender cada parte y aspecto para lograr el dominio de la idea de literacidad en pedagogía.

«La historia o la lectura del tiempo» escribió Chartier (2007), con referencia a un análisis profundo de las perspectivas de entendimiento y desarrollo de la historia.

Empezando de una perspectiva propia de las *dimensiones retórica y narrativa* para iniciar a pensar en las «profundas formas estructurales de la imaginación histórica» según White citado por Chartier (2007, p.9).

Claramente, nosotros no podemos ser los *factótums* y tampoco los detentores de todo el conocimiento, sería excesivo y en su forma narcisista. Todavía, somos partes de los especialistas, estudiosos, investigadores, docentes, estudiantes de *literacidad*, según una perspectiva pedagógica. Esta última visión educante se conecta estrictamente a las variables docentes, formativas y didácticas, como a los variados códigos de comunicación, según una idea melódica de la literacidad orquestada por diferentes instrumentos cognitivos.

En estas páginas se ponen objetivos relativamente sencillos en sus definiciones, pero complejos en sus entendimientos entre los círculos de saberes de la cotidianidad.

Esta modalidad de pensar, de reflejar, de dudar, de construir y crear nuevas posibilidades de aprendizaje, de favorecer la libertad en las personas según lo escrito por Freire, ofreciendo la oportunidad de entender y escribir el mundo.

Nuestra realidad y ahora virtualidad representa un único y verdadero objeto, las páginas blancas donde cotidianamente escribimos nuestros sentimientos, reflexiones y cuestiones de vida.

2.1. Cuestiones simbólicas

Cuando nos referimos a la perspectiva histórica, pensamos al estrado de hechos que cuidadosamente guardamos del pasado, no puramente individual sino también colectivo. La historia es individual y al mismo tiempo colectiva, dado que son diferentes personas y hechos las que le permiten tener un significado profundo. Es importante dar atención a los diferentes símbolos de la historia como fuentes de interpretación de la perspectiva pedagógica. Los signos pueden representar los contenedores capaces de capturar y detener el conocimiento, sólo a través de esta adquisición se pueden releer los acontecimientos y revisar lo que ha sido.

Nuestra procedencia es de tipo generativo-constructivista, teóricamente antinómica pero concretamente simbiótica en cuanto la perspectiva generativa del conocimiento necesita de la fase activa de construcción del mismo.

Aprender a escribir la historia es así de fundamental importancia para la comprensión de los acontecimientos. Al mismo tiempo el entendimiento de los hechos nos permite reflexionar sobre el presente y el futuro.

Recuerde cuando hablamos de comprensión de acontecimientos nos referimos siempre a un doble plan:

- la transmisión cultural colectiva de la historia, información y conocimiento,
- el más íntimo y personal: sobre el mundo interior de sentimientos, emociones e historia personal.

Sólo a través de la comprensión de los acontecimientos el ser humano puede evolucionar. Puede desarrollarse culturalmente y no sólo a nivel personal, puede aflojar nudos atados a su historia, mejorar su condición de ser viviente, entender con crítica freiriana hacia un proceso de liberación consciente.

Liberarse significa acercarse a la comprensión de una competencia de literacidad, dada la relevancia de este aspecto de la persona humana necesario para la comprensión e la interpretación activa del mundo.

3. EDUCACIÓN LETRADA Y APRENDIZAJE CRITICO

Con una mirada cronológica podríamos ver el desarrollo de la escritura, en los siglos, como objeto a causa de guerras, de conflictos civiles y personales. El poder de las pólvoras antes, y de las plumas después, cruzando por varias evoluciones tanto en la superficie de escritura como en la instrumentación elegida para fijar las palabras en la memoria objetual. Siempre ha existido la competición entre forma oral y escrita, aún hoy son objetos de complejos debates, debidos a las herramientas electrónicas y el desarrollo cognitivo (Wolf, 2009; Lotto, 2015).

La escritura en el curso de la historia de la humanidad y la civilización ha ofrecido a través de un soporte físico, cada vez más importante en la transmisión de conocimientos, de los acontecimientos de la historia, un espacio alternativo de reflexión. Esta habilidad que solo sucesivamente se convierte en parte integrante de la competencia de literacidad, también dio sentido y significado a las historias de los hombres, favoreciendo su crecimiento y amplitud, suportada por objetos materiales, que en breve tiempo se convirtieron en fetiches.

Una importante digresión está mostrada por el papel vital que juega la escritura en el proceso de aprendizaje: indisoluble del desarrollo psicomotor asociado a la escritura sería incapaz de absorber conceptos, temas, etc. Esto es debido al hecho que la escritura:

- ayuda a desarrollar las capacidades cognoscitivas de los niños: en la infancia, la escritura, como el juego, por ejemplo, va a estimular la actividad cerebral;
- el desarrollo psicomotor es fundamental: la escritura ayuda a coordinar los movimientos musculares;
- una vez que lo dominas se convierte en un proceso automático;
- ayuda a reconocer y recordar;
- incrementa la atención prestada a la información, permitiendo que el cerebro pueda evaluar y organizar mejor la información recibida y ofreciendo una descifración eficaz de las ideas y los conceptos en la mente.

El aprendizaje es cambiante, en el caso de la niñez la escritura representa la consolidación de las habilidades de aprendizaje, la confirmación de un desarrollo cere-

bral y la posibilidad de transmitir a través de nuevos códigos sus necesidades, poder acercarse al mundo real y empezar a entender la virtualidad, según las equivocadas definiciones de «nativos digitales», que deberían ser «nativos de la época digitalizada».

3.1. Habilidades y competencias

Literacidad es también la mejora de la habilidad de alfabetización, teniendo siempre en cuenta los datos relevantes de la OCDE-PISA con referencias a las habilidades de lectura, escritura y cálculos, a la vez conectadas con el aumento de analfabetas funcionales.

Castillo (2005, p.274) nos explica así la definición del nuevo analfabetismo:

«Según Ehrlinghaus (1990, cit. por Flecha et al., 1993, p. 6), el término analfabeto funcional fue acuñado en los años treinta en los Estados Unidos por *The Civilian Conservator Corps*, para indicar:

- La incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria.
- El indicador de identificación del analfabetismo funcional sería el hecho de no haber cumplido los tres años de escolaridad. El segundo significado, relacionado con los años de escolaridad, ha sufrido fluctuaciones con el paso de los años, lo que hace que esta variabilidad lo cuestione como criterio o indicador de alfabetizado funcional.»

En el Libro Blanco del 1986, dedicado al estado del arte de la educación se ofrecen otras definiciones sobre el analfabetismo que tenemos en cuenta, no obstante, hoy en día la difusión de la nueva forma enlazada a la funcionalidad de la alfabetización subraya una incapacidad, una dificultad en saber actuar diariamente, con habilidades y competencias generando alejamiento de las personas entre ellas mismas y el entorno social. Numerosas son las personas que hoy manifiestan este tipo de analfabetismo, o en casos peores lo sufren sin poder reconocerlo como tal y entonces actuar de consecuencia. El aumento de desinterés en la lectura, el uso continuo y dependiente de las herramientas electrónicas, debido al enganche con los medios sociales, internet, los chats, sean: WhatsApp, Telegram, Snapchat, etcétera ponen evidencia en la brevedad y dificultad en leer textos complejos, largos y profundos. Se basan en la fugacidad, en los cuentos cortos y desde allí deberían empezar nuestras futuras tareas de educadores y formadores en Pedagogía de la Literacidad. Estas consideraciones nos obligan en repensar el uso de las herramientas electrónicas, intentando así fomentar una competencia digital también en los lectores de papel, así que puedan encontrar sus lecturas favoritas, sus autores y novedades también en los espacios virtuales.

Cotidianamente por razones de trabajo nos encontramos con personas de cualquiera edad, sean niños, jóvenes o adultos que pueden ser obstaculizados, en dife-

rentes formas por las dificultades de aprendizaje, desconocidas para ellos e indiscutibles en los problemas que aportan como efectos. Dislexia, disgrafía y discalculia son solamente unas de las palabras que generan dificultades en la lectura y la escritura dentro de nuestra sociedad contemporánea. No obstante, estas últimas dificultades, la mayoría de las editoriales no adoptan las medidas necesarias para facilitar la lectura de cualquier persona en su soledad, como en compañía, pero autónomamente y sin prejuicios.

3.3. Entre causas y efectos del aprender

La literacidad se convierte y representa un semblante primordial que debemos desarrollar en cualquier persona, privilegiando el interés en la complejidad, las informaciones profundas y el ruido de los pensamientos que nos permitirán cambiar la sociedad en un lugar polifónico, melódico, vivo y positivo entre sus diferencias. No significa que sea fácil, o en alternativa más rápido por su necesidad ineludible de desarrollo, únicamente se vincula al poder hablar apropiadamente para el desarrollo y el crecimiento de los seres humanos. Es importante perpetuar que el ser humano nace como un animal social y su crecimiento no puede ocurrir sin el aprendizaje de una literacidad floreciente en cada aspecto.

Existe una relación causa-efecto, y no estímulo-respuesta como se podría pensar. Conocemos a nivel educativo, comunicativo, sociológico y tecnológico diferentes causas que nos han acompañado hasta ahora en esto grandes desafíos culturales. Las dificultades existen y caracterizan nuestros acontecimientos, nuestras interpretaciones y los intereses que nos permiten seguir viviendo de forma creativa, y sobre todo de independencia tecnológica. Baudrillard (1994) y Derrida (1997) han nombrado en diferentes formas la deconstrucción, sea esta de un edificio, de una obra de arte, de una herramienta tecnológica y del mismo ser.

Para hablar así de la escritura asociada con el aprendizaje debemos, aunque sea brevemente, mencionar la creación de estructuras mentales que nos permiten categorizar. En este sentido es útil recordar Bruner, según el cual: «el desarrollo y la capacidad de reconocimiento se hizo en el análisis de la capacidad de representación, que es la capacidad del hombre de ir más allá de los estímulos inmediatos para almacenar experiencias en forma de modelos» (Bruner, 1996).

Las posibles formas de representación, según Bruner son:

- representación activa, basada en la acción,
- la representación icónica, caracterizada por la imagen,
- la representación simbólica, basada en el lenguaje.

Los modos de aprendizaje de la lengua ofrecidos por Bruner pretenden lograr una completa formación individual, en este sentido, aprender no es sólo la representación

de la dimensión cognoscitiva, sino también expresión del tamaño de la creatividad, arte y poesía, como habilidades prácticas. Psicopedagógicamente pensando en la propuesta de Bruner se evidencia el intento de responder a una pregunta fundamental: «cómo conocemos el mundo», en esta categoría de sentido que propone representar algunas estrategias cognitivas reales a través del cual el individuo conoce una realidad basada en sus motivaciones, que crecen en un espectro más amplio de las necesidades y los conocimientos existentes más allá de una cultura general.

4. VARIABLES PEDAGÓGICAS

Preguntas que en área educativa se hicieron cuatros pedagogas del Novecientos italiano, conocidas como Alice Hallgarten-Franchetti, Maria Montessori, Rosa y Carolina Agazzi las cuales intentaron estudiar y experimentar prácticas de pedagogía activa para entender el conjunto de acciones y aspectos necesarios para conocer el mundo.

Cada una eligió su método y sus herramientas debido a los lugares de proveniencia y trabajo, conectados o menos con el entorno natural en su perspectiva más ecológica.

Alice eligió ofrecer a los campesinos que trabajaban en sus poderes, dentro del área de campaña de una zona italiana del Umbría, llamada Rovigliano, y ahí pensar en una educación sensorial para todas las edades, capaz de conjugar la vida en los campos con el aprendizaje continuo de todos los componentes de cada familia. Así empezaron a descubrir el mundo según las variables sensoriales de la literacidad, paseando descalzos en los parques, acariciando la naturaleza y escribiendo sus percepciones. Mientras María empezó con los huertos didácticos, en amistad con Hallgarten-Franchetti que junto a su esposo Leopoldo decidieron invitarla en la campaña de Rovigliano. En este espacio delimitado se creó y publicó sucesivamente, en 1909 «Il Metodo della Pedagogia Scientifica» (Bocciolesi, 2016).

La pedagogía de Montessori se convirtió con la Escuela de San Lorenzo en Roma, uno de los métodos didácticos más conocidos, todavía no se han profundizado adecuadamente bajo la lupa de la literacidad, donde los aspectos metodológicos se juntan en la intersección de un aprendizaje que favorece un crecimiento crítico del ser humano.

Rosa y Carolina, hermanas, decidieron ofrecer en el espacio de la escuela infantil un lugar de continuidad, de diálogo ininterrumpido con las familias, donde cada niños y niñas podía traer en plena libertad unos pequeños objetos que recordaban el lugar familiar. La casa que siempre buscamos, el lugar de acogida capaz transmitir el calor del amor, la relación empática de los que nos rodean, el lenguaje de los seres vivos, pensantes y sobre todo en pleno crecimiento. En este último caso podríamos pensar en una alfabetización inicial que se convierte en una compleja literacidad de las emociones, donde las maestras facilitan el diálogo con los otros a tiempo de juegos.

La esencia de la teoría de Bruner en esta complicada estructuración cognitiva puede ser trazada en una afirmación fundamental, es decir, que «el hombre es un ser de la cultura que necesita modelos para su propio desarrollo» (Sersale & Bruner, 1978).

Cuando hablamos del conocimiento del hombre no podemos hacerlo si vamos a separarlo de su cultura de pertenencia.

Lo que permite el desarrollo es de hecho esta interacción continua entre individuos y sociedad, y es precisamente a partir de esta interacción que, dada la especificidad de la inteligencia humana, surgió la necesidad de construir modelos simbólicos de representación de la realidad. A través de estos modelos el hombre puede internalizar su propia cultura y evolucionar hacia el desarrollo, el conocimiento y el crecimiento intelectual.

Para poder acercarse a la realidad y desarrollar el conocimiento es por lo tanto fundamental una característica únicamente humana: la categorización.

Parafraseando las palabras de Bruner (1956): es la categorización la tendencia central del intelecto humano que lleva al hombre no sólo al conocimiento, sino también ir más allá de la obiedad de la experiencia a través de sus propias conexiones. Según la interpretación de las diferentes estructuras y sus características podemos intentar entender, analizar y descomponer el saber para lograr ir más allá de *las cegueras del conocimiento* (Morin, 1999).

4.1. Complejidades, desafíos y paradojas en la literacidad

Es por ello que gracias a los procesos de categorización el hombre alcanza a superar la experiencia caótica, éstos de hecho le permiten simbolizar y así tener acceso al conocimiento de la realidad.

«Las soluciones de esta aparente paradoja, que consisten en la existencia de una capacidad discriminatoria que, si se utiliza en su totalidad, nos haría esclavos de la particularidad, radica en la capacidad que el hombre tiene para categorizar» (Bruner, 1956).

Las categorías, y la capacidad de discriminar entre ellas, una vez aprendida se convierten en automáticas y usables por individuos sin más aprendizaje. El aprendizaje y el uso de las categorías es un proceso elemental de conocimiento que tiene como consecuencia directa la adaptación del hombre a su entorno y a su cultura de pertenencia.

Se conecta directamente con los conceptos de lengua y cultura: las categorías en las que el hombre escoge y reacciona al mundo que le rodea, reflejan profundamente la cultura en la que nació. El lenguaje, la forma de vida, la religión y la ciencia de un pueblo, todo esto forma la manera en que un hombre tiene experiencia de los acontecimientos que forman su historia personal. En este sentido su historia personal termina reflejando la tradición y los modos de pensar de su cultura, ya que los acontecimientos que componen esa historia son filtrados por sistemas categóricos que ha

aprendido. De esta manera, se puede decir que el conocimiento es un hábito mental, por lo que es posible educar a aquellos que se acercan al conocimiento «a la ocasión y a la anomalía, a las formas de pensar en el arte, de la poesía, de la historia, del drama y de la metafísica» (Bruner, 1973).

A través de los procesos de categorización el hombre accede al conocimiento, organización y construcción de su mundo, sentando los cimientos de la construcción de la realidad.

En este proceso de construcción de la realidad las herramientas electivas son sin sombra de duda la narrativa y la historia.

A partir de este breve resumen del pensamiento de Bruner, parece obvio cómo los procesos de categorización permiten al hombre acercarse al mundo desentrañando su complejidad.

La extraordinaria implicación de esta afirmación radica en el hecho de que a través de tales procesos el hombre puede llegar a comprenderse a sí mismo, a su historia y a la historia de la evolución de su cultura de pertenencia.

Aquí luego volvemos al concepto anterior, el poder de la escritura como una transmisión de conocimientos e historias individuales y colectivas.

Es bien sabido que la forma electiva de escribir para transmitir y contar las historias puede ser trazada en la narrativa, pero antes de llegar a hablar de narrativa y narración es necesario conocer la escritura, sus peculiaridades y las múltiples posibilidades que ofrece especialmente en el ámbito educativo.

En estas reflexiones me dedicaré mayoritariamente a las perspectivas de desarrollo en el campo educativo en relación con la escritura porque está claro que es a través de la educación escritora y lectora, de ahora en adelante evocadas con el término «literacidad», que se aprenden modelos culturales y sociales necesarios para vivir en nuestro propio tiempo.

Pensando en escribir, especialmente en el campo de la educación, podemos encontrar de inmediato un doble papel desde la infancia, de hecho, por un lado, la escritura es el primer educador a través de historias escritas e ilustradas, por otro lado, a través de las narraciones se establecen los fundamentos del descubrimiento y redescubrimiento del ser del niño.

La escritura es por lo tanto para un niño el primer intento de poner orden, de sacar a la luz los sentimientos y emociones que a menudo permanecen encarcelados, este proceso permite que las ideas tomen forma y animen el pensamiento.

Es pertinente señalar que la escritura es una herramienta que los adultos, padres y educadores en particular, deben utilizar conjuntamente a los niños para estimular su desarrollo y elasticidad mental.

Comprensiblemente, la escritura no se puede considerar un concepto aislado, sino un conjunto de normas y de pensamientos complejos que explican con la lectura el grado de alfabetización del individuo.

Entonces debemos poner en marcha algunas consideraciones, especialmente inherentes al vínculo entre la lectura y la escritura que luego se reanudarán en los diferentes momentos de vida.

Sin duda, se debe trazar un vínculo significativo de lectura y escritura en el campo de la pedagogía que coloca múltiples ideas de reflexión sobre todo en el ámbito educativo.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta la necesidad y valentía del ejercicio, de las pruebas continuas que nos facilitan en la simbiosis entre nuestros modales expresivos y la sencillez en expresar sus propios conceptos. Las variables globales representadas por «el círculo de las ciencias» (Piaget, 1972; Piaget, Inhelder, 1995; Morin, 2010): arte, historia, lengua, religión y ciencia. El desarrollo completo de las diferentes ciencias es ambicioso e imposible, no obstante, necesitaremos de toda una vida para la mejora de nuestro ser personas resilientes, complejas y conscientes en nuestro mundo, real y virtual. Las habilidades de lectura y escritura, penalizadas en los cuestionarios de evaluación OCDE-PISA, en sí mismas son fundamentales, pero no evaluables a través de una estructura estandarizada. Los escritores y los lectores, de cualquier nivel, son personas que solicitan continuamente respuestas reflexivas, dinámicas y pragmáticas capaces de satisfacer concretamente sus necesidades de saber, saber pensar y saber leer el mundo, según la trayectoria del pensamiento trazada por Skinner.

Es necesario poner en el campo técnicas educativas efectivas para socializar de manera consciente, y no meramente didácticas escolásticas incapaces de estimular la relación entre los pares, así como de los jóvenes con el mundo de la lectura y la escritura, lo cual está estrellado de signos y significados que brillan para atraer nuestras miradas conscientes.

Demasiado a menudo, estas habilidades se comprometen también en los adultos, y esto es sin duda el resultado de una falta de educación efectiva en este sentido.

Por tanto, sería oportuno desde el inicio del curso escolar valorar los métodos adecuados para aprender no sólo las técnicas puramente formales de lectura y escritura, sino también las técnicas implícitas que permitan el dominio personal de estos instrumentos.

Sólo por haber dominado los elementos fundamentales podemos evolucionar y adquirir habilidades más complejas y específicas que permitan elaborar discursos complejos y argumentar en profundidad.

La lectura, así como la escritura no debe ser entendida exclusivamente como una técnica, incluso, por el contrario, debe ser solicitada como una subasta de emociones inmediatas, como una posibilidad de descubrimiento, como una necesidad que establece las bases para las etapas sucesivas de descubrimiento y redescubrimiento de sí mismo y del mundo.

5. EL DESARROLLO HUMANO ORIENTADO A LA PERSPECTIVA DE LITERACIDAD

La escritura debe entenderse como parte inescindible de la formación, educación y crecimiento mismo de la persona, es por lo tanto un tipo de aprendizaje que acompaña al hombre a lo largo de su vida y le ayuda a gestionar todos los contextos, sociales, culturales y personales, en los que se inserta. No obstante, el mismo Platón, con el uso del mito de Theuth transmitió todas sus perplejidades en la *debacle* generada por el avance del alfabeto y de la escritura.

Por ende, es útil prestar atención también y especialmente a la adultez y particularmente a la edad de la escritura del adulto.

En esta fase de la vida, quizás en más que cualquier otra, la escritura puede ser un recurso personal real. Escribir de hecho en la adultez ayuda no sólo a recordar y transmitir, sino que ayuda sobre todo a decirse con un sentido diferente.

La adultez empieza a ser objeto de estudio y comienza a ser seriamente tomada en cuenta bajo sus aspectos psicológicos a comienzos del siglo pasado, de hecho, uno de los primeros eruditos en lidiar con él fue Carl Gustav Jung.

Jung se interesó principalmente en los cambios que intervienen en la personalidad de los individuos con el paso del tiempo y que, en el momento considerado por él de los adultos incluidos en el grupo de edad entre treinta y 40 años, identifican un compromiso constante de liberarse de los conflictos infantiles.

Jung (1969), definió la adultez como «la mitad de la vida» e identificó el punto de inflexión del crecimiento y el cambio a nivel psicológico de 40 años conduciendo a un proceso continuo de autodescubrimiento. En esta etapa de la vida, según el autor, una actitud más constructiva, más reflexiva, nueva; conduce a la interpretación de las experiencias de la vida de diferentes maneras y atribuir nuevos significados.

La segunda parte de la vida constituye por lo tanto un período de descubrimiento y gran intuición, durante la cual el sujeto entra en contacto con su propia energía psíquica. Por esta razón Jung también lo definió como una «segunda adolescencia».

Centrándose no sólo en la niñez y la adolescencia, sino también en el mundo adulto vemos cambios inevitables, como se resumen algunas décadas después de Erikson, que plantea la cuestión de la realización pedagógica de un «siglo del adulto».

En el pensamiento de Jung y Erikson se trazan por lo tanto los primeros intentos de dar al adulto plena capacidad/posibilidad de crecer aún más, profundizar el conocimiento de uno mismo.

Según Demetrio (2003):

«la fecha de inicio de esta nueva visión puede considerarse 1951, el año de publicación de *Niñez y sociedad*, texto en el que Erikson presentó su teoría epigenética de las etapas del desarrollo sexual, en la que afirma que hay tareas evolutivas específicas de cada edad individual, incluyendo la vejez.»

5.1. Pluralidades experienciales y variables

Al situar el protagonismo en la adultez comenzamos a conocer y reconocer toda una serie de características del ser humano, vinculadas a esta fase específica de la vida, que nunca se había tenido en cuenta.

La complejidad de la experiencia en esta etapa de la vida crece exponencialmente, aumentando de generación en generación.

Hoy nos encontramos en relación con una gran mayoría de adultos que trae consigo una complejidad de experiencia notable, caracterizada por una pluralidad de experiencias difíciles de sintetizar.

Sobre el tema de los adultos, Wolf propone una serie de características trazables en esta fase específica de la vida. Según el autor «en esta etapa de la vida:

- Una revaluación de los roles, especialmente los tradicionales;
- Una revaluación de los informes;
- Sueños y deseos más realistas;
- Necesidad de adaptación a los cambios físicos;
- El reconocimiento del fenómeno de la denominada «generación sándwiches» en el que el adulto se encuentra entre sus hijos y sus padres y es responsable del uno y del otro;
- El surgimiento de nuevas responsabilidades;
- Un mayor control de su propio mundo;
- Un nuevo énfasis en la relación de las parejas;
- Generatividad en lugar de estancamiento;
- Sensación de «tiempo a la izquierda» en lugar de «tiempo pasado»;
- La necesidad de aprender.» (Wolf, 2009)

Como parece obvio la necesidad de adaptación y la necesidad de aprender son fundamentales a lo largo de la vida, así también en la etapa adulta.

En la relación aprendizaje-adulthood, existe una distinción en tres niveles:

- Nivel global y estratégico: educación permanente;
- Nivel intencional e institucional: Educación para adultos;
- Nivel existencial fenomenológico: educación en la adultez.

6. CONCLUSIÓN

El alcance del aprendizaje permanente incluye todo en la historia que se ha dicho, escrito y representado sobre la necesidad de aprender a lo largo del curso de la vida.

La educación de los adultos constituye una declinación directa, en particular, con referencia al camino existencial de los individuos y sus historias. Estos niveles de edu-

cación sólo pueden ser consentidos si los humanos son verdaderamente conscientes de su propia identidad.

En conclusión, desde estos puntos de reflexión parece obvio cómo en la adultez la escritura puede resultar crucial y fundamental para dar sentido a la historia personal. En esta etapa de la vida es por lo tanto esencial seguir aprendiendo desarrollando una dimensión educativa permanente.

Esto es de primordial importancia para el bienestar individual, ya que probablemente en esta etapa de la vida más que en otros se vuelve esencial para dar y reconocer sentido a los acontecimientos.

Releer y resignificar los acontecimientos y la escritura de la historia desempeñan un papel relevante para el desarrollo del ser humano de forma crítica. Si el individuo ha aprendido a dominar las variables y características de la lectura y escritura, sí misma literacidad, entonces podrá encaminarse en niveles metacognitivos más relevantes.

Obviamente el entorno representa una de las variables fundamentales para la comprensión de la pedagogía de la literacidad y el desarrollo de las competencias básicas. Dejar huellas indelebles de sí mismo y de su historia a otros, en el futuro, casi como si eso asegurara una forma de supervivencia hasta la muerte. La escritura es por estas razones, esencial, y al mismo tiempo entendida como una narración íntima que implica una adquisición notable de habilidades, y la posibilidad de evolucionar en lo que ahora se llama la historia autobiográfica.

Sólo a través de la escritura es posible dejar huellas indelebles de sí mismo a la posteridad. En este parte se alude a la lectura como herramienta de construcción del ser humano, que a menudo va de la mano con la escritura, y la narrativa y la novela autobiográfica.

La narración, la autobiografía y la lectura son categorías relevantes para la comprensión de una pedagogía de la literacidad, cada uno de ellos deberá tener un tratamiento específico en la vida de cada persona para el logro del sentido de humanidad global dentro de una literacidad de complejidades.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BALDACCI, M. (2009). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 15-21.
- BALDACCI, M. (2010). Teoria, prassi e «modello» in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1(1).
- BALDACCI, M. (2012). *Replantear el currículo*. Madrid: Editorial Universitas.
- BARTHES, R. (1972). *El grado cero de la escultura; seguido de nuevos ensayos críticos*. Mexico: Siglo XXI.
- BATESON, G. (1976). La planificación social y el concepto de deuteroprendizaje. *Parte III: «Forma y patología en la relación»*, en *Pasos hacia una ecología de la mente*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 187-203.

- BATESON, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity* (Vol. 255). New York: Bantam Books.
- BATESON, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BATESON, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- BOCCIOLESI, E. (2016). *Humanidad y complejidad: polifonía de la educación*. Madrid: Universitas-UNED.
- BOCCIOLESI, E. (2018). *Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*. Guadalajara: Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara.
- BOVI, O., & BOCCIOLESI, E. (2010). *Dall'arte al cervello: profili di un percorso interpretativo fra sinestesia ed emozioni*. Perugia: Morlacchi University Press.
- BOCCIOLESI, E., & GONZÁLEZ, S. J. G. (2015). Educar a leer entre realidad y complejidad. Las variables de la contemporaneidad entre México, España e Italia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (4).
- BOCCIOLESI, E., ROSAS CHÁVEZ, P., & COBIÁN POZOS, S. E. (2016). Competencia lectora. La complejidad de un lenguaje intercultural hacia la creatividad. In *Tecnología, educación y diversidad en las organizaciones innovadoras* (pp. 1-14). ANAYA-UNED.
- BOCCIOLESI, E., & ROSAS CHÁVEZ, P. (2019). *Literacidad a lo largo del currículo*. Perugia: Morlacchi University Press.
- BOLOGNINI, S. (Ed.). (2017). *Sapere e sapienza: Nell'odierna riflessione filosofica culturale ed epistemologica*. Armando editore.
- DE GIACINTO, S. (1977). *Educazione come sistema: studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Brescia: Ed. La Scuola.
- DERRIDA, J. (2016). *Of grammatology*. Maryland: JHU Press.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico: Siglo XXI.
- FREIRE, P., & MACEDO, D. (1998). Literacy: Reading the Word and the World. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 8-10.
- GADAMER, H. G., MARGIOTTA, U. (1973). *Ermeneutica e metodica universale*. Torino: Marietti.
- JUNG, C.G. (1969). *Los complejos y el inconsciente*. Madrid: Alianza editorial.
- KRESS, G. (2011). 10 Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. *An introduction to critical discourse analysis in education*, 205.
- MARGIOTTA, U. (2015). La pedagogia critica ei suoi nemici. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), 13-38.
- MONTESORI, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Città di Castello: S. Lapi.
- MORIN, E. (1994). El paradigma de la complejidad. *Introducción al pensamiento complejo*, 87-110.
- MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- RIVILLA, A. M., MATA, F. S., GONZÁLEZ, R. A., ENTONADO, F. B., & DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (2009). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- RIVILLA, A. M., GARRIDO, M. C. D., & GONCALVES, F. R. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17).
- RIVILLA, A. M., GARRIDO, M. C. D., & MEDINA, M. C. (2012). Formación de estudiantes adolescentes y jóvenes: Inclusión de personas de diversas culturas (Romaní). *Formación de estudiantes adolescentes y jóvenes: Inclusión de personas de diversas culturas (Romaní)*, 71-93.
- RIVILLA, A. M., & DÍAZ, R. M. G. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.
- RUSSELL, B. (1985). *On Education. Especially in Early Childhood*. London: Routledge.
- SÁNCHEZ ZALDÍVAR, SILVIA, & IRUARRIZAGA DÍEZ, ITZIAR. (2009). Nuevas Dimensiones, Nuevas adicciones: La Adicción al Sexo en Internet. *Psychosocial Intervention*, 18(3), 255-268. Recuperado en 02 de febrero de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000300006&lng=es&tlng=es.
- SCHEFFLER, I., & DE GIACINTO, S. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: Ed. La Scuola.

Mujeres e igualdad: entre la realidad y la utopía

Women and Inequality: between reality and utopy

Amparo Almarcha Barbado

Socióloga. Catedrática Emérita de Sociología

Departamento de Sociología y Ciencias de la Comunicación

Universidad de A Coruña

RESUMEN

En los días presentes hablar o escribir de igualdad parece ser algo referido a las mujeres. En este artículo intentamos reivindicar una igualdad que «invada» a los dos géneros, demostrando la falacia que se esconde en muchas situaciones de las relaciones sociales que establecemos en nuestras vidas, ya sea en la vida de familia previa en la que nacemos o la propia que creamos, en la escuela o en el trabajo. Creemos que ni la creación ni la aplicación de leyes y políticas públicas bastan para variar el potencial e intereses de las personas. Se hace precisa una reflexión que permita lograr que la igualdad no se convierta en una utopía, y para ello necesitamos una educación nueva y que promueva cambios de actitud hacia la igualdad real y posible.

ABSTRACT

Nowadays speaking or writing about equality seems to be something referred to women. This article tries to claim an equality which spreads to the two genders, showing the fallacy that is hidden in many social relations situations in our lives, either in the previous family life in which we are born or the one we create, at school or at work. We think that neither the creation nor the application of laws and public policies are enough to vary people potential and interests. A reflection is necessary that allows to achieve that equality does not become a utopia, and for this we need a new education that promotes changes in attitude towards real and possible equality.

Palabras Clave: «Género/sexo» «igualdad/desigualdad» «Feminismo» «Cuidado» »Sexualidad» «Conciliación»

Key Words: «Gender/sex»; «equality/inequality» «Feminism» «Care» «Sexuality» «Conciliation»

ÍNDICE: 1. Introducción: Objetivos del estudio. 2. A vueltas con el género y su significado. 3. Escuela: Sexos separados, aunque estén juntos. 4. Mujer, natalidad y sexo: matrimonio y emparejamiento. 5. Trabajo y conciliación ¿Qué es lo posible?. 6. Salud, enfermedad y cuidado ¿Cómo se articulan?

INDEX: 1. Introduction: Study goals. 2. Around the genre and its meaning. 3. Schol: Separated sexes, even if they are together. 4. Women, birth and sex: marriage and pairing. 5. Work and Conciliation: What is possible? 6. Health, disease and care: How are they articulated?

1. INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS DEL ESTUDIO¹

El interés de este trabajo radica en reflejar y explicar cómo la igualdad puede resultar una utopía en relación a lo que podría y debería ser el resultado de la igualdad jurídica para las mujeres, si en la realidad social pudiéramos encontrar esa armonía. Ahora bien, en la sociedad, así como en cada grupo o entidad social que dan forma a ese todo social, se producen rupturas diversas, divergencias y conflictos que pueden alterar este propósito. Queremos enfocar la relación existente entre mujeres e igualdad, teniendo en cuenta la compleja mirada actual, desde la vía, casi única y de intensa aceptación, del concepto de género. Si se revisa la razón o razones por las que desaparece la palabra sexo, para definir lo masculino y lo femenino y se sustituye por el concepto de género, es decir, en apariencia, se «igualan» las dos definiciones, sexo y género, a nuestro juicio se llega a confusiones no sólo de lenguaje², sino también de contenido y funciones que van a desempeñar las mujeres en la realidad social actual, necesariamente muchas de ellas diferentes a las que realizan los varones. Por supuesto, a estas alturas del siglo XXI importa enormemente no desconocer todo lo que se ha estudiado y publicado sobre el sexo-género, desde diferentes disciplinas. Como fase inicial, en el epígrafe segundo presentamos un breve resumen del significado del concepto género y sus variadas interpretaciones, resaltando el hecho de la moda y manera como surge, así como las transformaciones sufridas hasta llegar a la forma y modelo en el que se está utilizando, sobre todo, a partir de las dos últimas décadas. Asimismo, el hecho de la igualdad y la igualdad de género se anudan al desarrollo de esa temática.

En un intento de cumplir nuestro objetivo general, revisamos, siguiendo un análisis secuencial de distintas etapas de la vida de una persona, los diferentes papeles o roles que pueden abordarse en un periodo vital. Para ello, nos adentramos en el apartado tercero, en el mundo de la escuela, donde se produce, por lo regular, el encuentro de niños y niñas, que continuará a lo largo de toda la formación escolar y académica.

¹ Si bien reconozco en este momento el «fracaso» de mi moderación en el tema feminista, puedo albergar mi propósito actual de seguir moderada. No intento tener razón, sino más bien en la honestidad de mis principios y habiendo sido condenada de «empirista ardiente» no puedo dejar de reconocer la honda preocupación de muchas y algunas de mis colegas por este tema. Para bien o, a veces, para mal, el tema está de moda. E indudablemente es importante participar en esta peripecia de más de medio siglo de existencia. No deja, por ello, de parecerme una utopía seguir pensando en la igualdad para todas las mujeres. Creo que continuamos persiguiendo un sueño.

² Álvarez Miranda, de J., (2018), *El género y la lengua*, Madrid, Turner Publicaciones. Dice nuestro autor al principio de su breve libro, refiriéndose a los años 70 del siglo XX, cuando la palabra se empezaba a utilizar con mayor frecuencia, «con el auge de los estudios feministas» con un sentido técnico específico: «Es inadmisibile, sin embargo el empleo de la palabra *género* en ese sentido técnico preciso, como mero sinónimo de sexo», y añadía, si esa distinción es útil desde un punto de vista sociológico no es correcta en este sentido. A continuación ofrecía la incorporación de un par de ejemplos de «esa novedosa y no deseable sinonimia indiscriminada *género* = *sexo*: «el género de cada persona», «la diversidad étnica y de género que se da en su plantilla. Llevaba mucha razón, pero nadie hizo el menor caso» pp. 17-18.

En la sección cuarta, dibujamos la etapa de la familia y las distintas formas de emparejamiento y matrimonio. Para muchas mujeres, casi de manera alternativa se pasa a formar una familia, llega a sus vidas el trabajo y, a menudo, la conciliación, es decir, la difícil dualidad de trabajar en la propia casa y fuera de ella, casi siempre de forma continuada, con pequeñas pausas, las que se pueden permitir entre los dos ámbitos, el trabajo en el exterior y el que se desarrolla dentro del panorama doméstico. Este tema forma y da paso a la quinta parte, donde revisamos el trabajo y la conciliación. Nuestra particular incógnita que aquí aparece es la dura tarea de compaginar o conciliar, para lograr la igualdad. En los momentos en los que nos situamos hablar de salud, enfermedad y cuidado, que ocupa el sexto apartado, puede ser un punto trascendental. En dicho epígrafe, tratamos de dar algunas pinceladas de la importancia del binomio género-igualdad, y acerca de dónde se dan diferencias entre hombres y mujeres, sobre todo en la etapa del retiro o jubilación, que se produce en el momento que llega el envejecimiento, la evidencia de las enfermedades, la dependencia y discapacidad, así como la necesidad del cuidado.

2. A VUELTAS CON EL GÉNERO Y SU SIGNIFICADO³

Las mujeres han sido invisibles, en la mayoría de los casos, durante siglos, excepto para la literatura o la historia, donde han sobresalido aquellas que fueron mujeres insignes, algunas ocuparon puestos importantes a través de la realeza y la corte o bien las figuras literarias, así como las santas. El resto de mujeres «pertenecía» al ámbito privado de la familia, y, por tanto, estaban dedicadas al cuidado y reproducción de esa institución, si bien esta situación ha cambiado de forma importante en un periodo de tiempo pequeño, trasladándose de manera esencial desde el mundo de lo privado a lo público, en contadas ocasiones. Aunque para muchas personas este cambio está siendo lento en términos de cómo se acoplan acciones y estructuras que modifican esas realidades, lo cierto es que el avance es suficientemente perceptible; a pesar de que algunos seres humanos dudemos de lo que se ha conseguido para la sociedad en su conjunto, como iremos viendo.

La gran cantidad de literatura sobre género e igualdad producida en estas últimas décadas ha contado con aportaciones de diferentes disciplinas. De forma más visible

³ La palabra clave «género», da lugar a significados diversos según los idiomas que se manejen. La raíz de las palabras inglesa (*gender*), francesa (*genre*) y española (género) es el verbo latino *generare*, engendrar, y el prefijo latino *gener*, 'raza o clase'. En estos tres idiomas el género se refiere también a categorías gramaticales o literarias. En la actualidad *gender*, inglés, y *geschlecht*, alemán, se refieren de manera íntima a sexo, sexualidad, diferencia sexual, generación, engendrar... A juicio de Haraway, «la compleja diferenciación y la unión de los términos de «sex» y «gender» forman parte de la historia política de ambas palabras» Haraway, D.J., (1991), *Ciencia, cyborgs, y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*, Valencia, Instituto de la mujer/ Ediciones Cátedra, p.219

las mujeres comienzan a dar sus explicaciones desde los colectivos desiguales, van, creemos, a la vez o muy cerca de las que se denuncian como desigualdades de clase social, etnia y, en general, situaciones de gran penuria en grupos desfavorecidos; ahora bien, esto no siempre es aceptado por parte del conjunto más radicalizado del feminismo, que prefiere un trato diferencial y propio como son los estudios de desigualdad de género desde el modelo de conflicto explícito y particular, y no como uno de los tantos que acontecen en el mundo de la desigualdad. Las teorías clásicas que se manejan se centran en tres apartados⁴: diferencias, desigualdades y opresiones. Es bien cierto que las contradicciones culturales, desgarros familiares e insensibilidad ante los problemas de las mujeres en el intento de hacerse visibles y denunciar las situaciones más duras de sus vidas, han proporcionado también información de primera mano a expertos y estudiosos que han intensificado sus trabajos a partir de algunas de las primeras aportaciones de las pioneras del feminismo actual, entre ellas Simone de Beauvoir⁵, o Margaret Mead⁶, que llamaron nuestra atención «sobre la construcción sociocultural de las diferencias sexuales»⁷. Es en la década de los 70´s cuando, de forma amplia y desde diferentes disciplinas, se separan y analizan las nociones de sexo y género, intentando llegar, con ese concepto binario, al primero como una explicación biológica, tratando de designar las diferencias fisiológicas, anatómicas o físicas de hombres y mujeres, y en lo relativo al género, centrándose en la socialización, lo aprendido o lo cultural. Para la sociología en particular se ha señalado como un «constructo», pues necesita que se diferencie como identidad social, al relacionarlo con variables como la edad, la etnia o la clase social fundamentalmente. Siguiendo el Diccionario de Sociología, «el análisis objetivo del sistema sexo/género presenta en la actualidad dos aspectos importantes. De una parte, es necesario profundizar en la

⁴ Corresponden las primeras a explicaciones biosociales o psicológicas; para las segundas, las desigualdades se sitúan con la posición de las mujeres menos privilegiadas que la de los varones y, en el tercer caso, las mujeres, además de diferentes o desiguales se hallan oprimidas, constreñidas y a veces son objetos de abuso por parte de los hombres. Madoo, P., y Niebrugge, G. (1993), «Teoría feminista contemporánea», En: G. Ritzer, (1993), *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, MacGraw-Hill. En la 6ª edición, el contenido de este texto aparece como «Las primeras sociólogas y la teoría sociológica clásica: 1830-1930» pp.299-332, publicado dentro del texto de G. Ritzer, (2012), *Teoría sociológica clásica*, México MacGraw-Hill.

⁵ Beauvoir, S. de, (2005), *El Segundo sexo*, Valencia, Universitat de Valencia, Ediciones Cátedra, Instituto de la mujer. La obra está prologada por Teresa López Pardina que deja una descripción de cómo la autora concibe a la «mujer» en su marco sociocultural...y como «la conciben la biología, el psicoanálisis, el materialismo histórico, la historia y los mitos, pilares culturales sobre los que se gesta la conceptualización de la mujer», p. 17.

⁶ Mead, M., (1935), *Sex and temperament in three primitive societies*, New York, Morrow. Traducción española: *Sexo y temperamento*, Barcelona, Paidós, 1982

⁷ Así indica un estudio de Esteban M.L., (2001) «El género como categoría analítica. Revisiones y aplicaciones a la salud» En C. Miqueo, C. Tomás, M.J. Barral, y T. Yago (Eds.) *Perspectivas de género en salud. Fundamentos científicos y socioprofesionales de diferencias sexuales no previstas*, Madrid, Ediciones Minerva S.L, pp. 25-55

búsqueda de modelos teóricos mas depurados que al combinar las teorías clásicas, expliquen el contenido y significado de la sociología del género». Este campo de la sociología reside en «distinguir y reconocer las características fundamentales de la función social del género», y, por ello, «las categorías hombre y mujer son construcciones sociales y/o culturales, e incluso la función más natural de todas, la maternidad es una actividad que puede definirse socialmente». El género aquí se concibe «como una ‘variable’ asociada entre las relaciones y estructuras sociales y se refiere al carácter cualitativo e interdependiente de la posición de las mujeres y los hombres en la sociedad». Los estudios «feministas»⁸, de modo más insistente, han demostrado la complejidad de esas características, así como también han señalado el tono distorsionador de distinciones analíticas tales como la de naturaleza/cultura o esfera pública/doméstica en distintas sociedades⁹. En la década de los años 60-70 asistiremos a la introducción del sistema sexo/género, en donde Gayle Rubin¹⁰, entre otras, aportará su visión binaria, en la que el sexo se presenta como lo biológico, y, como fruto de ello, el género es el resultado, la construcción sociocultural¹¹. Se trataría de una «categoría analítica», o como señala Laqueur¹², «habría que verlo más bien como un constructo que hay que enmarcar en un contexto cultural e histórico concreto: la sociedad occidental a partir del siglo XVIII». Más tarde el sistema sexo-género entrará con firmeza en el ideario conceptual feminista. La primera oleada de la revolución social feminista, va a estar bien considerada y estudiada por Michel Foucault, con su trabajo sobre *La Historia de la Sexualidad*, donde en su primer volumen «La voluntad de saber» toma buena nota de los valores de la burguesía victoriana y describe el origen de la sexualidad normativa, definida de modo exclusivo en base al matrimonio heterosexual monógamo, y establecido para la reproducción biológica. Esa visión esencialista de la sexualidad está basada en una propuesta de poder, anclada en el parentesco, la familia y la orga-

⁸ De gran interés, R.A., Wallace, (Ed.) (1989), «Emerging Feminism Theory» En: R. A. Wallace. En: *Feminism and Sociological Theory*, London, Sage Publications; C., Amorós., (1988), *Mujeres, feminismo, y poder*, Madrid, Forum Político Feminista.

⁹ Para una explicación más detallada puede verse el término «Sociología del género», En Almarcha Barbado, A., (1998), *Sociología del género*, En S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres, *Diccionario de Sociología*, Madrid: Alianza Editorial. Es preciso añadir que el término «género» ha ganado una enorme importancia en significado, explicaciones y profundización en los más de 20 años que han transcurrido desde aquella publicación, pp.736-737

¹⁰ Rubin, G., (1975), «The Traffic in Women: Notes on de ‘Political Economy’ of Sex». En: R. Reiter (ed.), *Toward and Anthropology of Women*, London, Monthly Review Press, pp.157-210

¹¹ En este nivel de análisis vemos algún trabajo pionero, como : T. del Valle, y C. Sanz Rueda, (1991), *Género y sexualidad*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a distancia/Fundación Universidad Empresa. También cobra especial interés el texto referido a los jóvenes: F. Ortega, C. Fagoaga, M^aA., García de León, P. del Río, (1993), *La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud*, Dirección General de la Mujer/ Instituto de Investigaciones feministas UCM

¹² No se entiende el tema del género y la subordinación de la misma forma en otras culturas: Laqueur, T., (1994). *La construcción del sexo*, Madrid, Cátedra.

nización del hogar. Este planteamiento inicial caminará hacia un modelo centrado en el ámbito de lo personal, privado e íntimo¹³, en el se pueda reconocer la diversidad, y nuevas perspectivas para la elección.

Según el planteamiento de Mar Venegas¹⁴, el debate de las Ciencias Sociales se desplaza a la lucha por la igualdad de oportunidades y derechos de las personas «en función de su ‘condición’ sexual y de género, un objetivo que ha hecho suyo, por definición, el feminismo, tanto en su vertiente social y política –como movimiento–, cuanto en la académica». En su análisis parece importante poner el acento en la dinámica acción-estructura y, por lo tanto, en una interacción social «construida y remodelada incesantemente»¹⁵. Esa interacción permite el triángulo «género, sexualidad, e igualdad». La teoría de la acción es en los 80´s una nueva tendencia que se «observa como reacción al estructuralismo (binarista), y que es común a todas ciencias sociales y humanas»¹⁶. La idea central es que, dado que acción y estructuras sociales se influyen, la realidad social puede modificarse por ese proceso de interacción o modelación. Si se explica el sistema como totalidad integral, cuando pensamos en términos de práctica, esa práctica está constreñida o impulsada por condicionamientos de tipo material y político, lo que nos puede llevar, por lo menos, a dos tipos de efectos: el primero, la reproducción del sistema de valores y normas, esquemas conceptuales y estructuras sociales, a través del proceso de socialización; y, en segundo lugar, al cambio del sistema.

¿Cómo podemos establecer el modelo teórico para integrar género, e igualdad? ¿Qué pasa con la sexualidad? ¿Cómo se relacionan género y sexualidad con las reivindicaciones feministas por la igualdad? Estos interrogantes han permitido que se indague, se dibujen y desdibujen categorías analíticas¹⁷ que pueden jugar con esos tres elementos: género, sexualidad e igualdad. Hay profundas «dudas» entre los científicos sociales, y sobre todo en sus discursos con los planteamientos sostenidos desde la biología o la medicina: en general, con las tesis más vanguardistas sostenidas por los movimientos feministas. Con la aparición del nuevo paradigma del feminismo, las categorías se complican. Surgen nuevas teorías como las que presenta Marcela Lagar-

¹³ Esa visión basada en el capitalismo, ligaba la Iglesia, el Estado, la Familia y la Escuela, como si de un «biopoder» se tratara. Foucault, M. (1989). *Historia de la Sexualidad, vol.I. La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI.

¹⁴ Venegas, M. (2018). «Introducción. De la igualdad de género, a la igualdad sexual y de género». En: M. Venegas, P. Chacón-Gordillo y A. Fernández-Castillo (Eds.) (2018), *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género. Reflexiones educativas y sociales*, Madrid: Editorial Dykinson, pp. 11-25

¹⁵ Narotzky, S., (1995), *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales*, Madrid, CSIC, Monografías 14.

¹⁶ Venegas, M., op.cit, p. 17.

¹⁷ En este sentido algunos de los textos recientes se mueven en estas constantes: Bernal-Triviño, A., (2019), *No manipuléis el feminismo. Una defensa contra los bulos machistas*, Barcelona, Editorial Planeta, pp.17 y 21.

de sobre el «bachardismo» en las sociedades orientadas hacia el bimorfismo sexual¹⁸. De igual modo, el modelo de Connell¹⁹ plantea cuatro estructuras para explicar el sistema de relaciones de género en la realidad social: a) Relaciones de poder (distinguiendo poder organizado, institucional o burocrático y poder difuso o discursivo), b) Relaciones de producción, basadas en la división sexual del trabajo, c) Relaciones emocionales, que divide entre afectividad, con formas de amor o de hostilidad, y de sexualidad²⁰, y que en el mundo occidental se clasifican en hetero y homosexuales y d) Relaciones simbólicas basadas en significados tales como el lenguaje, la vestimenta y la imagen física así como, las reglas de atribución de género. A juicio de Venegas²¹, esa versión se ofrece en la estructura de las relaciones emocionales, la afectividad y sexualidad, que vincula con las relaciones simbólicas. También nuestra autora (nos referimos a Mar Venegas) se pregunta por la posibilidad de que esta historia del género pueda «tener un final», como similarmente señala Connell²², debido a presiones externas, entre otras causas. No obstante, el significativo exponente estaría en torno a la igualdad y la diferencia. Remarca Venegas: «La diferencia va a ser reivindicada desde la diversidad sexual y de género para el reconocimiento de esa diversidad misma». Al seguir repensando en la importancia de la diferencia, nuestra autora concluye: «Ahora bien, al llegar a los 90's, el análisis de la diferencia sexual parece entrar en una especie de 'bucle'» y... bastantes especialistas en este tema se preguntan si el género, «como categoría, sobrevivirá a las críticas postmodernas, en tanto que apelar continuamente a una diferencia sin final, puede llevar al feminismo a su autodestrucción o al individualismo abstracto»²³. Indudablemente, no cabe desdeñar que el concepto igualdad no debe olvidar, al plantear un análisis correcto y posible, la desigualdad como fenómeno estructural. Se trataría, por tanto, de comprender e incorporar el giro de la teoría social a la cultural, como afirma Michèle Barrett, y esto podría entenderse como la «sustitución» de las corrientes de la igualdad, por las de la diferencia.

¹⁸ Lagarde, M., (1990), «Sobre la multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo», *Revista de Coordinación de estudios de postgrado*, 20; y M. Lagarde, (1996), *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y Horas.

¹⁹ Connell, R.W. (1987), *Gender and Power, Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford, Stanford University Press

²⁰ A propósito de esas dudas sobre el sentido y significado de la sexualidad, un periódico coruñés *La Opinión*, describía un «Estudio sobre Anticoncepción en adolescentes en Coruña» realizado por el Colegio de Médicos de A Coruña, en el que solo un 30% de los encuestados de 15 años, «había tenido relaciones sexuales completas y un 74% nunca había usado un anticonceptivo». El Informe señalaba también que «un tercio de ese mismo grupo no sabe que el aborto es legal en España, y un 20% cree que sin eyaculación plena no hay riesgo de embarazo.» De igual modo se desconocen los anticonceptivos normales. Las presentadoras, la doctora Mar Barcón y Montserrat Vale, comentaban sorprendidas «que la formación en sexualidad era de Suspense». *La Opinión*, miércoles, 5 de Junio de 2019, p. 29.

²¹ Venegas, M., op.cit, p. 20

²² Connell, R.W. (2002) *Gender*, Cambridge, Polity.

²³ Venegas, M., op. cit., p. 23.

De igual modo, Angela McRobbie señala que la clave de la postmodernidad estriba en vivir con la diferencia, frente a la idea moderna de igualdad²⁴. Ambas hacen una aportación interesante a fin de evidenciar el reconocimiento de la diferencia entre mujeres como requisito previo «para que sea posible una comunidad de mujeres». Como puede entenderse, la historia del feminismo en sus últimas décadas ha presentado «diversas caras», aunque lo que nos llega por los medios de comunicación, a veces, peca de uniformidad. No obstante, conviene tener en cuenta que las políticas de la diferencia posiblemente no se basan en el pluralismo, sino en «líneas de conexión y desconexión»²⁵. El feminismo se «disfraza» de distintos colores. Nos encontramos, de este modo, con posturas diversas que prestan riqueza, pero también ambigüedad a la idea de lo que supone y puede crear el feminismo en un futuro inmediato. La forma más «oficial» de definir este feminismo aparece recogida en Jordi Busquet y colaboradores, que lo determina como «movimiento social» y reconoce que, «a pesar del aumento de la participación de las mujeres en el mercado laboral, persisten formas de desigualdad entre hombres y mujeres»²⁶. Añade que el feminismo no es un movimiento homogéneo, y reconoce la existencia de un feminismo liberal, otro socialista, y uno más, el radical; no explica estas calificaciones.

En un breve ejercicio de síntesis, revisamos tres planos de esa «inmensa» realidad impresa que suponen los textos de género, igualdad y feminismo²⁷. Este es ya un síntoma: es un tema de Estado, y está de moda. Ángeles Briñón²⁸ como feminista y activista, nos presenta su definición, por un lado, de la RAE, donde se considera como «ideología que defiende que las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres» y constata a través de Victoria Sau²⁹ el hecho de que sea «un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII». Desde una perspectiva también de compromiso, por parte de un grupo relacionado con el «8 M», y desde una visión del feminismo «que se hace a través de las redes», como feminismo

²⁴ Barrett, M., (1998), *Women's Oppression Today*. Brookling, Verso Books; y McRobbie, A. (1994), *Postmodernism and Popular Culture*, London, Routledge.

²⁵ Aunque parezca exagerado, de nuevo queremos plantear como fundamental que el análisis de la igualdad/desigualdad debe contemplarse como fenómeno socioestructural, y en esto coincidimos con la reflexión de Venegas y colaboradores (2018) en el texto *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género*, ya citado.

²⁶ Busquet, J., M. Calsina, A. Medina, L. Flaquer, (2019), *262 conceptos clave de Sociología*. Barcelona, Editorial Universitat Oberta de Catalunya (UOC), p.106

²⁷ León, M., (2018), «Género, desigualdad y Estado del Bienestar» En F. Camas Roda, G. Ubasart González, *Manual del Estado de Bienestar y las políticas sociolaborales*, Barcelona, Huygens Editorial, pp.97-110.

²⁸ Briñón, A. (2018). *Caminando hacia la igualdad. Un proyecto profesional, personal y político*, Ocaña, Castilla-La Mancha, Editorial Juglar. En el texto puede encontrarse con detalle gran parte de lo acontecido a nivel político y social, que puso en marcha la Ley Orgánica 3/2007 de igualdad efectiva para hombres y mujeres.

²⁹ Sau, V. (2001), *Diccionario ideológico feminista*, Barcelona, Icaria.

de opinión, Mari Luz Esteban³⁰ trata de hacer «una evaluación de conjunto... una evaluación de las propias mujeres que han hecho esta experiencia desde dentro, y también desde las que hemos estado fuera». La autora de esta monografía reconoce los que, ella define, como «claroscuros», que ocupan, entre otros, el poder político, el empoderamiento, así como la violencia machista o los cuidados, todo ello, como temas centrales de la teoría feminista.

Por último, desde una postura crítica con el feminismo de izquierdas, Edurne Uriarte³¹ propone una mirada desde el punto de vista de un «feminismo aún necesario», en el que se sigue viendo que el techo de cristal existe, que no podemos tenerlo todo, que las cuotas no sirven, que hay trampa en la idea de belleza de las mujeres, que sigue habiendo violencia de género y malos tratos y que el sexo es un tabú: «para nosotras el amor y para ellos el sexo». Termina el texto con un Epílogo sobre la idea de que «sí, existe otro feminismo»; probablemente su diagnóstico resulta un poco pesimista. No cree que la igualdad haya llegado «ni a la política, ni a la economía, ni a la cultura, ni a las relaciones de pareja... el avance es «irritantemente» lento». En este momento, compartimos su sentir, al observar la realidad social de Marzo de 2020.

3. ESCUELA: SEXOS SEPARADOS, AUNQUE ESTÉN JUNTOS

El proceso educativo, parece no tener sorpresas. Después de alcanzar la coeducación, niños y niñas comparten el espacio de las aulas. La desigualdad se puede comprobar en relación con aspectos afectados por el modo en cómo se enseña, los deberes escolares, el tipo de profesorado, y hasta los tiempos escolares; pero, en apariencia, las diferencias no parecen tener que ver con el género, sino con la clase social o la etnia. Se establecen itinerarios en función del rendimiento de los alumnos, y esto entiendo que no tiene que ver con el sexo/género. La «comprensividad», es decir, el hecho de que «todos los alumnos deben cursar en las mismas aulas básicamente el mismo currículo hasta los 16 años», supone que incluso comparten pupitre alumnos con distintas capacidades y rendimientos, «pues no parece que la segregación sea un modelo aconsejable». Ciertamente este es el modelo. Un conocido sociólogo de la educación³² se pregunta por el desfase de las escuelas en la actualidad, pero, en apariencia, no comenta diferencias por sexo/género, salvo pequeñas alusiones, que, por ejemplo, descubren diferencias entre niños y niñas por la presión que sienten unos y

³⁰ Esteban, M.L. (2019), *El feminismo y las transformaciones en la política*, Barcelona, Edicions Bellaterra, p.15

³¹ Uriarte, E., (2019), *Feminista y de derechas*, Córdoba, Editorial Almuzara, p.169

³² Feito Alonso, R., (2020) *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid, Catarata, pp.245-246

otras respecto a las tareas escolares³³. En las conclusiones de su libro, vuelve a la idea de un currículum en el que existe sobrecarga de deberes, así como al «decepcionante» papel de la familia en la «participación y gestión» de este tema. Alude a la proliferación de leyes³⁴ como clave de «nuestro malestar educativo...cosa que es fruto de la ausencia de un pacto educativo».

Victoria Robles, señala cómo el feminismo ha protagonizado otra forma de cambiar la cultura de la desigualdad a través de la educación, y expone cómo los derechos se viven, pero también se aprenden³⁵. Marca la estrecha relación entre feminismo y pedagogía a través de las diferentes etapas, teniendo en cuenta las escuelas católicas y más tarde lo que define como «la reeducación de la ciudadanía desde el feminismo en democracia». Sin duda, es consciente del valor de ese periodo. Resulta variada la contribución al tema en relación al género y a los diferentes estímulos que el marco del aprendizaje propone, tanto desde el desarrollo del sexo como «variable estímulo» durante la infancia, como, más tarde, en la redefinición sexual y de género en la adolescencia. Pone el énfasis más en las diferencias que en las desigualdades.

Algunas de las investigaciones llevadas a cabo desde la psicología plantean que existe un tratamiento diferencial de niños y niñas por parte de sus padres³⁶, si bien aunque en la actualidad los ámbitos de socialización cuidan que tanto «la tipificación social de género, la disciplina y la expresión del afecto» no estén tan marcados, lo cierto es que los comportamientos «considerados más adecuados por una parte de la sociedad, como son los relacionados con la afectividad en las niñas y la agresividad e independencia de los varones» siguen teniendo un nivel de diferenciación muy alto, que parece un gran obstáculo para conseguir actitudes de igualdad entre hombres y mujeres. Sin duda, en bastantes de las experiencias compartidas con profesores de Secundaria de forma reciente, hemos encontrado una realidad de «espinosas consecuencias» de desigualdad; y así lo afirman bastantes docentes y algún político: critican la existencia de machismo³⁷ en las escuelas e institutos.

³³ Feito Alonso, citando un Informe de la OMS, señala que la presión entre los escolares varía según el sexo, y así a la edad de 11 años el 34% de los niños y el 25% de las niñas sufre esa presión, y este sentir sube a los 15 años, de forma que las diferencias entre adolescentes se vuelven parecidas, con lo que se invierte: un 60% de chicos, frente a un 70% de las chicas. Añade que la situación puede ser peor en las escuelas de clase media alta, p. 108.

³⁴ Asistimos en estos días a la séptima Ley de Educación, la LOMLOE, propuesta al Parlamento, donde, por el momento no se ha previsto arreglar estos problemas y dependerá de cada comunidad hacerse cargo de estos temas, dando por hecho que basta hacer funcionar –lo que se pueda, claro– el marco jurídico de las normas de igualdad. No sabemos lo que se evalúa de lo que sucede en la realidad de cada escuela. Feito Alonso, op. cit., 246-247.

³⁵ Robles Sanjuan, V., (2018), *Los derechos se viven, pero también se aprenden: Experiencias históricas feministas para un lugar común*, p.39 En: M. Venegas, P. Chacón-Gordillo y A. Fernández-Castillo, op. cit., pp. 29-45.

³⁶ Fernández, J.,(Comp.) (1996), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*, Madrid, Editorial Pirámide.

³⁷ Yoya Neira, concejala de «Benestar Social» del Ayuntamiento de A Coruña, comentaba: «lo que ahora nos preocupa es el incremento de los comportamientos machistas entre la población

En la sociedad actual se empieza a dudar de si se estudia para trabajar. Uno de los muchos informes sobre los cambios en el «nivel de instrucción» de las mujeres plantea esta duda. Señala esta investigación que, por una parte, los avances del nivel educativo son una opción para la mejor salida al mercado de trabajo –pues se traduce en una mayor competencia en el acceso a puestos de trabajo cualificados–, pero lo cierto es que esto se produce con independencia del sexo, y el resultado es más favorable a los varones, a pesar del mayor deseo de superación de las mujeres y origina, a veces, situaciones en las que «en determinadas zonas rurales suelen ser habituales los matrimonios ‘mixtos’ entre mujeres universitarias y profesionales con hombres que carecen de este tipo de formación»³⁸. Significativamente, ello nos lleva a la «sobreeducación» de un grupo amplio de la población femenina, que además va a soportar otro problema: la brecha salarial que muchas de ellas sufren, pues, aunque tengan una mayor preparación para el puesto de trabajo, en ocasiones ese puesto es el que ocupan otros compañeros varones ¿Cómo remediar esto?

4. MUJER, NATALIDAD Y SEXO: MATRIMONIO Y EMPAREJAMIENTO³⁹

Es importante entender previamente los componentes del título de este apartado. Las mujeres en el uso de su sexualidad pueden llegar a la natalidad a través del emparejamiento y el matrimonio. En este mundo globalizado es preciso partir de los mitos. El «te necesito», o «no puedo vivir sin ti» o la «ilusión del paraíso de la felicidad de estar juntos» supone un largo camino, que a veces se produce de forma muy rápida, sin desvelar las trampas del amor y sin que se reflexione sobre las ataduras de las redes sociales. Por supuesto, el amor tiene muchos significados y el relato de esas diferentes clases de amor cambia la vida de las parejas que quieren vivir esas etapas de la vida,

joven y que no se detectan. Es importante que trabajemos en la concienciación cada vez en edades más tempranas, cuando hablamos de tercero o cuarto de ESO pensamos que llegamos a tiempo y ya vamos tarde», A Coruña, *La Opinión*, sábado 29 de febrero de 2020, p. 7.

³⁸ Prados, M. J. (2003) ¿Estudiar para trabajar? Cambios en el nivel de instrucción de las mujeres en Andalucía y su reconocimiento profesional. En: E. Aracil, E. Bastida-González, G.J., González Pérez y M.G., Vega López. (2003), *Género y población. Una perspectiva internacional*, Madrid, Grupo Ibersaf Industrial, pp. 45-55

³⁹ Un breve apunte que desciende a los años 70 del pasado siglo, y en el que mi maestro, el sociólogo Amando de Miguel, filosofaba sobre los temas que preocupaban a una grande parte de mujeres. *Sexo, mujer y natalidad*, (1974) Madrid, Editorial Cuadernos para el dialogo. El texto iniciaba la discusión, que llega a nuestros días, sobre si las mujeres en el uso de su sexo pueden, al menos en apariencia, alterar o modificar la natalidad en el conjunto del país. Esta idea es la de algún demógrafo en nuestros días. Pesada carga sería el ser, nosotras, las principales responsables de la caída de la natalidad en 2020. Es como si los padres hubieran desaparecido un poco, lo que marca la tendencia actual de algún tipo de feminismo. De igual modo, otro de sus textos en esta línea adelantaba los peligros de esa igualdad: *El miedo a la igualdad. Varones y mujeres en una sociedad machista*, (1975), Barcelona, Grijalbo, pp.67-69

pues pueden alejarse mucho del equilibrio que se ofrece en un primer momento. El «amor implica también una relación de poder entre los géneros; los signos de poder son diferentes para ellas y para ellos»⁴⁰. Y, efectivamente, no somos neutrales a los factores sociales que nos diferencian. El guion «amoroso dominante aún se conforma en la pareja monógama, heterosexual y alrededor de ella cristalizan instituciones como el matrimonio, la familia y las relaciones de parentesco». En los últimos años esto ha ido dando pasos rápidos a otras modas y modos, que contemplan nuevas orientaciones. Partíamos del amor y el matrimonio como pauta dominante,⁴¹ que, en un lúcido análisis, Ferrandiz y Verdú presentaban con ironía crítica, sobre «la soltería como un estado provisional», lo que ellos denominaron como «las fuerzas para matrimoniar», y la idea, sin duda más singular, de «el hecho de ver los peligros de la mujer trabajadora», con frases tales como: «fomentar la incorporación de la mujer al trabajo supondría renunciar a la ventaja política y económica de una baja tasa de desempleo». Hoy sería imposible volver a pensar en términos de igualdad, tanto para las mujeres, como para los hombres desde ese prisma. En ese momento se intentaba no dar «oportunidades» a las mujeres, probablemente, para que no salieran del hogar. Más tarde, un mismo interés: dificultar que el trabajo de muchas mujeres no tuviera valor de cambio en el mercado, no se contabilizase, primero separándolas del valor contable, como inactivas (amas de casa, estudiantes, voluntarias y cuidadoras), para llegar a considerarse «no asalariadas», es decir, no formarían parte de las Cuentas nacionales, y por tanto tampoco del PIB. Lo que esto supone lo denuncia Criado Perez⁴², en un interesante libro sobre la mujer como ser invisible. Argumenta que «el hecho de no cuantificar los servicios domésticos no remunerados, tal vez sea la mayor de todas las brechas de género», y continúa afirmando que el trabajo no remunerado podría representar «hasta el 50% del PIB en países de altos recursos, y hasta el 80% en los de bajos recursos». En esta misma línea de análisis que comenzó, hace más de una década la socióloga M^a Ángeles Durán, Caroline Criado comenta que se puede acudir a cuantificar el volumen de trabajo no remunerado mediante las encuestas sobre el uso del tiempo⁴³. En idéntico marco, Nancy Folbre⁴⁴ asegura que en la mayoría de países donde se ha estudiado este tema se comprueba que las mujeres realizan una parte «desproporcionada» de trabajo, que además está fuera del considerado como trabajo laboral, y que supone muchas más horas que las que hacen los hombres en general.

⁴⁰ Oliveira, C., y A. Traba, (2019), *Amarte. Pensar el amor en el siglo XXI*. Madrid: Catarata, p.33

⁴¹ Ferrandiz, A. y V. Verdú, (1975), *Noviazgo y matrimonio en la burguesía española*, Madrid, Cuadernos para el diálogo, pp. 99 y 202.

⁴² Criado Pérez, C. (2020), *La mujer invisible. Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*, Barcelona, Editorial Planeta, Seix y Barral, p. 328

⁴³ Durán, M^a Á., (2006), *El valor del tiempo ¿cuántas horas te faltan al día?* Madrid, Espasa Calpe. En el texto se refiere al desequilibrio de los usos del tiempo, y en la necesidad de delegar tareas o bien reducir o eliminar una parte de esas actividades, casi siempre las más personales.

⁴⁴ Folbre, N. (2015), *Valuing Non Market Work*. New York, 2015 UNPD Human Development Report Office. THINK PIECE. Folbre es profesora emérita de la University of Massachusetts Amherst

Volviendo a un pasado reciente, una autora representativa en el mundo comunista de su época, Hilda Lass, afirmaba que «la igualdad había sido simplemente redefinida». Según sus planteamientos, «No se trataba ya de liberar a las mujeres de la educación de sus hijos y de los trabajos de la casa... La igualdad consistía en impedir a una mujer el oponer sus tareas de esposa y madre a su trabajo»⁴⁵. La contribución al Año Internacional de 1975 de esa socióloga fue poner en tela de juicio el tema, ahora tan de moda, como es el de la conciliación. Nuestra autora termina su artículo con el análisis de lo que acontecía en algunos países de la Europa del Norte, señalando que en «la abolición de la diferencia de sexos, el hombre y la esposa trabajando ‘realmente’(sic) sobre unas bases reales atacaría de manera considerable la movilidad y la flexibilidad de la fuerza de trabajo». Muy en relación con el tema del trabajo externo al que se produce dentro del hogar, Lass afirma que «la meta de la igualdad no es crear mujeres burocratizadas, forzadas a la competición, eficaces y emocionalmente tan pobres como los hombres, sino hacer de los hombres y las mujeres personas completas»⁴⁶. Estábamos contemplando la sociedad de cerca de los 80´s, no creemos que en este momento muchas investigadoras sobre el tema pudieran sostener estas afirmaciones de forma tan rotunda, aunque persistan bastantes dudas sobre lo posible. En consonancia con estos pensamientos, Ferrándiz y Verdú ponían sobre la mesa lo que en 1975 preocupaba en nuestro país por «la incorporación de la mujer al trabajo y el conflicto que se generaba a nivel de ideología, ya que un superávit de fuerza de trabajo cualificado deberá ser conducido a la reserva...en el supremo destino de las mujeres domésticas»⁴⁷.

Parece que se produce el dilema siguiente: ¿Qué pasa si las mujeres deciden casarse y tener hijos? En los 90´s una cuidada monografía publicada por el CIS, presentaba los problemas de la nupcialidad, la fecundidad y la descendencia, así como el cambio de comportamientos en distintos grupos de mujeres. Descubría una de las soluciones que inicialmente podrían explicar la reducción de la nupcialidad, lo que se definía como «la nueva soltería»⁴⁸. Una de las posibilidades que entre 1975 y 1986 podría

⁴⁵ Considera Hilda Lass (1978) que, «en la mayoría de los países socialistas, las medidas después del encuentro brutal entre el sueño y la realidad, son ante todo medidas demográficas», p. 247. Y así la decisión del Comité del Partido Comunista Búlgaro, que se presentó en el Año Internacional de la mujer de Abril de 1975: «Corresponde a nuestro Partido y a nuestra política de Estado el permitir a las mujeres poder combinar sus principales funciones de manera que se estimule y facilite muy particularmente su rol de madres. La maternidad es una función social y biológica de las mujeres cuya importancia reside primero en la complejidad de todas sus funciones». Lass, H., (1978), «¿La solución final a la «cuestión femenina?» *Papers Revista de Sociología*, nº 9 Barcelona: Ediciones Península, pp.239-266

⁴⁶ Lass terminaba su alegato de esta forma: «Ningún país, sea socialista o capitalista, ha previsto todavía de manera rigurosa los cambios necesarios e inevitables que la «macroestructura» debería sufrir si una igualdad real tuviera lugar» Lass, H., op.cit, p. 266.

⁴⁷ Se debe tener en cuenta que el porcentaje de población activa femenina rondaba el 15%, en esas fechas. Estos investigadores afirmaban que «sólo un 50% de las universitarias tituladas se ocupaba de tareas extradomésticas», Ferrándiz y Verdú, op.cit., pp. 202-203.

⁴⁸ Sarribe Pedroni, G. (1991), *Población y desigualdad social*, Madrid, CIS/Siglo XXI de España Editores, p. 62.

explicar la reducción de las tasas de fecundidad sería la bajada de la nupcialidad, es decir, la «soltería» que argumentaba Graciela Sarrible en su investigación⁴⁹. Esa pauta de bajada de la fecundidad sigue instaurada en nuestra realidad actual de 2020, con nuevos ingredientes, dado que, una parte de las parejas que cohabitan, tendrían ese mismo comportamiento⁵⁰. No obstante, las cifras de solteros en torno a 2015, y sobre todo, los que viven en hogares unipersonales se interpretan no en la valoración de la soltería, sino desde el punto de vista de la soledad, sobre todo, en los casos de mayores de 65 años. Algunos viven solos, especialmente mujeres, y a veces abandonados.

Ya no caben dudas, la maternidad parece una carga, y la España actual (casi da igual una comunidad más joven demográficamente hablando que otras) considera haber llegado al «umbral de la irreversibilidad»⁵¹. Podemos ver ese balanceo que «sabias cabezas» parecen llevar a la reflexión de que, al menos, algunas mujeres deberían volver a sus hogares a dedicarse a la noble tarea de la reproducción, pero no creo que sea este un camino fácil, cuando nos han convencido de que la liberación era esto⁵², salir del hogar, salir y dejar allí nuestra invisibilidad, ¿cómo hacer el camino de retorno? Lo primero sería convencernos de que esa necesidad es lo más urgente. Como afirma Silvia Tubert, durante bastante tiempo se ha tenido en cuenta que la maternidad estaba «profundamente arraigada en la estructura biológica de la mujer, independiente de las circunstancias temporales y espaciales en las que tiene lugar... nos resulta difícil reconocer que, en tanto fenómeno humano, la maternidad es una cuestión cultural»⁵³. Lo que se anuda aquí es un argumento decisivo: podríamos convertir la «maternidad biológica» en maternidad tecnológica y con ello lograr un equilibrio mayor para frenar el declive demográfico.

⁴⁹ En relación a este hecho, en el grupo de edades de 25 a 29 años la proporción de solteros entre 1975 y 1986 se elevaba de un 34,2% a un 42,8%, en general, y entre las mujeres de ese grupo de edad la diferencia era de un 20% a un 25%. Todo esto sucedía en Cataluña y sin duda obedecía a una pauta de modernización de aquella región. (Sarrible, op.cit., pp. 65-66).

⁵⁰ No obstante, las cifras de solteros en torno a 2015, y, sobre todo, los que viven en hogares unipersonales (59,8% de varones y 35,4% de mujeres) se interpretan, no como soltería, sino como personas que viven solas, acentuando precisamente el tema de la soledad. Situados en la población general del año 2019, las cifras eran de casi 4,5 millones de solteros, de los cuales un 46% eran mujeres y un 54% varones (INE, DataBase, Población de 16 y mas años por estado civil).

⁵¹ Una de las muchas llamadas de atención sobre el problema de la baja fecundidad veía la luz en el artículo de Pedro Arias en el periódico ABC de Marzo de 2010, Arias P., (2010). El desafío de la natalidad, ABC, 20.3.2010: «Nuestras mujeres están en niveles de fecundidad en torno a la mitad de la mera reproducción de lo existente; la edad media de la población rebasa el insólito umbral de la cuarentena... (y continúa el columnista) la fecundidad es central en todas las facetas de la vida y en la historia... su personalización en la mujer el soporte de su centralidad en la mujer (sic), la base de la feminidad efectiva... Todas las sociedades que han sobrevivido situaron la garantía de la natalidad como prioridad y restricción insoslayable. Sin reproducción, no hay esperanza»p.46.

⁵² Saéz Buenaventura, C., (1983), *¿La liberación era esto? Mujeres, vidas y crisis*, Barcelona, Temas de hoy

⁵³ Y se añade: «La función biológica de la reproducción adquiere, en el orden simbólico de la cultura un valor que remite a campos semánticos complejos», Tubert, S. (1991), *Mujeres sin sombra. Maternidad y tecnología*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, p.49

Desde la perspectiva de género, al pensar en la maternidad como hecho social, hay que superar la concepción tradicional que supone lo siguiente: la razón de ser mujer significa la obligación de ser madre y, al mismo tiempo, la ausencia de la maternidad puede ser considerada «como desviación y falta de realización de la femineidad». Este aspecto es el que sostienen algunas investigaciones. Se percibe desconfianza respecto a esa función que, a través de la historia, ha servido para justificar la exclusión social de algunas mujeres. Por ello, señala Imaz Martínez⁵⁴, como la sociología del género y una buena parte de investigadoras feministas han puesto el punto de mira en «la reivindicación de un papel social para la mujer más allá de las limitaciones impuestas por una existencia circunscrita al ámbito familiar, en el que la maternidad no solo fue objetivo existencial prioritario, sino incluso único». En este sentido, el foco de tensión estaría en ese modelo en transición donde la mujer-madre se convierte en mujer-individuo. Podría ser que la ayuda de las técnicas reproductivas⁵⁵ consiga transformar en algún sentido lo que significa ser madre. Pero el dilema persiste, pues no sólo es el momento de la reproducción y el parto, es, sobre todo, la tarea posterior que significa lo que viene después de nacer la criatura, es decir, el cuidado y la educación, en colaboración con la pareja, el padre, o en la condición más difícil y discutible que se presenta en los hogares donde la madre está sola, es decir, en hogares «monoparentales», donde la madre –o a veces, el padre– tienen que «arreglarse solos», para todas las tareas.⁵⁶

Alguna visión pondrá el ejercicio de la maternidad y la crianza de los hijos en la suposición del matrimonio como meta, y todo, el amor romántico, la elección de pareja, así como el tiempo de noviazgo, hasta «llegar a tener a la mujer como ama de casa», con un nuevo y propio hogar, un trabajo doméstico, y la imagen de la perfecta casada, en el ejercicio de su maternidad⁵⁷, añadiendo la crianza de sus hijos, como la

⁵⁴ Imaz Martínez, E., (1998), Desde la maternidad instintiva hacia la maternidad científica: Transformaciones de un modelo tradicional, *IV Congreso Vasco de Sociología, Actas del Congreso, Vol.I*, Bilbao, 26-28 de Febrero de 1998, pp.610-614.

⁵⁵ Ciertamente es que una gran parte del feminismo ha dado un valor decisivo a las mujeres, al control de lo femenino. Como señala Silvia Tubert: «La capacidad de transmitir la vida evoca la capacidad de quitarla y ambas aparecen como expresiones de una potencialidad de carácter divino, mágico. Por ello, el papel de la mujer en la reproducción da lugar a una imagen omnipotente e ilimitada», op.cit, p. 220.

⁵⁶ Piconó, T. (ed.) (2012), *La custodia compartida a debate*, Madrid, Universidad Carlos III/ Dykinson. Un concepto que se acerca a los requisitos jurídicos para «reconocer a un grupo familiar como monoparental y constituirse como beneficiario de servicios y prestaciones... con la existencia de un hogar sin pareja estable conviviente», y puede tener la modalidad legal de estado civil o de situación de hecho, pp.104-105.

⁵⁷ Un reciente libro publicado por el CIS, analiza el significado de la maternidad definiendo tres tipos de maternidad, la de tipo tradicional, otra de tipo moderno, y el que califica como tipo posmoderno. Contempla además las complicaciones de las mujeres que se enfrentan a una cesárea, o el debate del parto natural, así como el tema de la relación de estas mujeres con el sistema sanitario y su percepción del dolor, siendo un novedoso tema, en este tipo de estudios, M.I., García Rodríguez, Mª I., Biedma Velázquez, y R. Serrano del Rosal (2019), *Maternidad, dolor y sistema sanitario. Un*

vía más fuerte para sostener la familia, y el logro de especificidad de su género entre las mujeres. Pero a este «buen» catálogo, el psiquiatra Enrique González Duro⁵⁸ añade lo que él define como «el camino a la neurosis» y que glosa en las desavenencias conyugales, el creciente malestar de las mujeres «dentro» del hogar, además de las neurosis, y las depresiones; todo ello «por haber caído en la trampa del casamiento». Adelantado a su tiempo, considera el «casamiento como crisis», que cifra fundamentalmente en «el cambio de roles de los sujetos que afectan al comportamiento, además de a las actitudes y a los sentimientos de la pareja».

En la misma línea de dudas y críticas, nos interesa ver cómo se define la visión del feminismo sobre la maternidad. Son muchas las idas y venidas sobre el tema, demasiadas opiniones, muchos escritos, y bastantes palabras, intentando convencernos, o al menos insistir, en el valor más o menos relativo de la maternidad. En países como España es fácil hablar de este tema, por la necesidad de buscar el remedio para el desequilibrio demográfico. Además del agua, se necesitan niños. Esther Vivas⁵⁹ nos ofrecía un reciente texto, analizando de forma periodística, pero muy sugestiva, lo que ella denomina «maternidades en disputa», donde nos relata su versión de las «incertidumbres»; por otro lado, habla de lo que define como «maternidad(es)», repasando también aspectos relativos al parto, o lo que ella expone, en algunos casos, cómo «violencia obstétrica» y a los profesionales del ámbito sanitario en el punto de mira de esa especial situación. También considera la lactancia materna y sus muchos problemas y cuitas con respecto a esa personal e intransferible tarea de las madres cuando dan el pecho. La reflexión «personal», aunque ella niega que sea autobiográfica, permite acercarse al tema, desde una experiencia directa. Alude a la gran falta de información que rodea a la maternidad, ya que la mayoría «de los temas quedan invisibilizados en el ámbito domestico». Una de las características que es constante en gran parte de los estudios de género, la sexualidad, o la maternidad, olvida de forma consciente o inconsciente la figura paterna, y, salvo raros casos, el argumento final, parece «una gesta única de las mujeres». Nuestra autora explica lo que pasa con los padres en «dos páginas», en donde afirma que «la figura del padre se ha entendido en relación con la madre»⁶⁰. La idea de que quedarse embarazadas es, en primer lugar, cosa de mujeres, estaría al fondo de la consigna feminista de: «Nosotras parimos, nosotras decidimos», pero lo cierto es que esa capacidad «se queda a menudo a la puerta de entrada de los hospitales»; aquí ya son los «especialistas» los que deciden cuándo y cómo, y las mujeres quedan como espectadoras de su propio parto. El poder médico es casi absoluto.

análisis del discurso de las mujeres andaluzas, Madrid, CIS Colección Academia.

⁵⁸ González Duro, E., (1989), *Las neurosis del ama de casa*, Madrid, EUDOMA S.A., pp.42-43

⁵⁹ Vivas, E., (2019), *Mamá desobediente. Una mirada feminista a la maternidad*, Madrid, Capitán Swing Libros, S.L., p.15.

⁶⁰ Algunas feministas piensan que la tarea de ser madres debería «maternizar la paternidad», Tubert, S., «Introducción», En: S. Tubert, S. (1997), *Figuras del padre*, Madrid: Ediciones Cátedra, pp.7-27.

Es importante reconocer el impacto de ese hecho, que se refleja en el libro cuando su autora reivindica «Mi parto es mío», y continúa: «Nos han dicho que un parto hoy es un parto controlado donde no es necesario preocuparse por nada, siempre y cuando lo dejemos todo en manos de los profesionales... y la estrategia del miedo hace mella. Una cara más del control patriarcal»⁶¹.

Cuando un poco más atrás iniciamos el tema de las NTR, o nuevas técnicas de reproducción asistida, entramos en una decisión trascendental para muchas mujeres que piensan que «la adopción o la maternidad exclusivamente social resulta de un rango inferior a la biológica». Esa capacidad de elegir «la maternidad tecnológica» puede hacer de la mujer un ser demasiado dependiente de los expertos médicos, por una parte y, por otra, de los juristas que pueden también marcar la pertinencia de los derechos legales del bebé, y las necesidades de la madre⁶². Son algunas de estas mujeres las que «apuestan» con su propia persona, al ponerse en manos de especialistas, que como explica Imaz Martínez⁶³, son «los que deciden sobre su cuerpo, ya que les corresponde a ellos garantizar el éxito final que supone lograr un bebé. La posibilidad de decisión de la mujer sobre su capacidad reproductiva queda subyugada a los conocimientos e instrucciones de otros»; la mujer, así, cede el control de su capacidad reproductora. Parte de los mandatos y mitos de la maternidad tradicional se van a perder.

5. TRABAJO Y CONCILIACIÓN: ¿QUÉ ES LO POSIBLE?⁶⁴

El desafío para garantizar la plena igualdad está, según la opinión de expertos de instituciones diversas, además de en los movimientos feministas en este terreno, en la

⁶¹ Vivas, E., op.cit, p. 141.

⁶² Un estudio pionero realizado por el Instituto de la mujer, en los años 80 planteaba el enorme dilema y sacrificio que suponía para muchas parejas, fundamentalmente para atajar temas de esterilidad.

Almarcha, A., (dir.), M.,C.,Martínez, y S., Brunel, (1998), «Estudio sociológico de un grupo de mujeres demandantes de servicios de esterilidad y de NTR en la Comunidad de Madrid», Madrid, Instituto de la Mujer, Fac. Ciencias Políticas y Sociología UCM. En la actualidad, algunas teorías cercanas a las NTR´s ayudan a disminuir el dolor del parto y controlan el cuándo y el cómo. Reducen miedos y facilitan los nacimientos. Un breve análisis de Taboada, L.,(1986), *La maternidad tecnológica. De la inseminación artificial a la fertilización in vitro*, Barcelona, Icaria, proclama el futuro exitoso de estas técnicas; el primer bebé probeta había nacido en 1986. De igual modo, la perspectiva legal se preocupaba de las consideraciones bioéticas de la fecundación, En: F. Lledó Yagüe, (1988), *Fecundación artificial y derecho*, Madrid, Editorial Tecnos

⁶³ Imaz Martínez, op.cit., p. 614

⁶⁴ Es importante destacar las palabras sin respuesta de una insigne escritora, Concepción Arenal, que así se expresaba e 1883: «Si la mujer de su casa carece de virtudes sociales, ¿en el círculo del hogar tendrá al menos la perfección que desean o suponen los que la encierran en él?» Arenal, C., *La mujer del porvenir. La mujer de su casa*, Madrid, Nórdica Libros, 2020, p.183, capítulo 5 «El modo de ser de la mujer la debilita física y moralmente y contribuye a su desgracia y a la de su familia» pp.183-195

lenta transformación de la sociedad, que supone un enfrentamiento entre lo público y lo privado, y que implica el lado de la participación por parte de las mujeres en el trabajo externo a los hogares o trabajo doméstico: «las labores cotidianas de cocinar, limpiar, lavar, planchar, cuidar a los niños y enfermos se supone que no añaden valor a la economía». Claro está, el trabajo doméstico, como no es retribuido, no se considera en la contabilidad nacional, al revés que «las cosas que se compran o se venden por dinero»⁶⁵. Carlos Berzosa reconocía en los 90's, que eso no era exacto, ya que ciertos «servicios domésticos» se pagaban y se pagan desde la economía familiar y aseguraba que en esos años: «el trabajo doméstico no se valora económicamente, aunque su importancia es manifiesta». En el mismo lugar –en el curso celebrado en la Universidad Complutense de Madrid– M^a Ángeles Durán (CSIC), también participaba con otra ponencia significativa, abordando aspectos tales como el hecho de la ideología y el poder en la producción de datos, así como la necesidad de realizar demandas de innovación de la Contabilidad Nacional y la consideración de que «el bienestar social no es una suma de utilidades»⁶⁶, con la constatación de que tenían que cambiar las cosas: «Se echa en falta, por consiguiente, una reflexión sobre el proceso de estimación de las magnitudes de las cuentas nacionales desde una perspectiva sociológica...el giro del haz de luz hacia los cimientos y entresijos de las Cuentas, así como a las actividades económicas habitualmente oscurecidas, es una necesidad vivamente sentida». Una cierta implicación política en el trabajo no remunerado creemos que sigue viva. De alguna manera, el trabajo más valorado es el masculino, y así seguimos; ahora hablamos de «brecha salarial», ¿para cuándo se podrán poner en el mismo nivel trabajo doméstico y trabajo «público» y con salarios equitativos? El «disparate» que se contemplaba y aún de contempla, en las estadísticas de población activa lleva a preguntarse sobre una negación de la verdad cuando se observa el trabajo de las mujeres y lo que se denomina como «tasa de actividad femenina». Esa tasa contemplaba una cifra en torno al 65% de mujeres inactivas en 1992⁶⁷. Las cifras dicen cosas distintas a la realidad que observamos. Las mujeres, o una parte de ellas, están ocupadas en trabajos no remunerados y en las cargas familiares no pagadas. Posteriores estudios⁶⁸

⁶⁵ Berzosa, C., (1998), «Trabajo productivo e improductivo en el pensamiento económico». En: P. de Villota, *Las mujeres y la ciudadanía en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Editorial Complutense S.A., pp. 93-98

⁶⁶ Durán, M^a A., (1998), «El trabajo invisible en las cuentas de la nación» En: P. de Villota, op.cit., pp. 99-131.

⁶⁷ Sí, el significado de «inactivo» según la RAE es «carente de acción o movimiento», y en el ámbito de las ciencias sociales son «personas que no tienen trabajo y que tampoco lo están buscando». Las cifras variarían con los ajustes que tuvo la Encuesta de Población activa en 2005, llegando la tasa a nivel del IV trimestre del 2019 al 64% de mujeres inactivas y al 36% de varones inactivos, y siempre siendo conscientes de la fragilidad de estas cifras.

⁶⁸ Almarcha Barbado, A. y B. González Rodríguez (2010), Perfil Social de las mujeres trabajadoras en España: Puntos significativos. En: E. Borrajo Dacruz (Dir.), *Mujer, Trabajo y Seguridad Social*, LA LEY, Grupo Wolters Kluwer, pp.31-84

confirman lo siguiente: primero, los trabajos que hacen las mujeres españolas son a tiempo parcial; en segundo lugar, las más jóvenes se han ido incorporando a un ritmo menor que sus compañeras europeas; en el caso de tener trabajo, este no es asalariado y, así, en 2006, 4,5 millones de mujeres trabajaban sin sueldo en el propio hogar, además de las que realizaban «un empleo a tiempo parcial temporal» como un posible mecanismo indirecto «de entrada en el mercado de trabajo», ocupándose de tareas diversas en el sector de los servicios privados (limpiando o cuidando a niños o a personas ancianas) casi siempre con contratos establecidos «face to face», la mayoría de las veces «muy temporales» y con salarios bajos. En muchos casos, se trataba y se trata de trabajos a la fuerza, que poco a poco van pasando a ser trabajos irregulares y, a veces, se convierten en voluntarios⁶⁹, y por tanto con pocas posibilidades de consolidarse como trabajos fijos, sino más bien con el riesgo de perdurar en su precariedad. Son trabajos a horas, en diferentes hogares, con lo cual las mujeres que están ocupándose de estos trabajos, van «de un lado para otro», no hay un único lugar de trabajo. En el reciente texto de Caroline Criado⁷⁰ se tienen en cuenta los «servicios domésticos», en lo que la autora define como «un recurso gratuito que explotar», y, en referencia a países como Reino Unido, es rotunda: «el hecho de no cuantificar los servicios domésticos no remunerados tal vez sea la mayor de todas las *brechas de género*. Se calcula que el trabajo no remunerado de cuidados podría representar hasta el 50% del PIB en países de altos recursos y hasta el 80% en los de bajos recursos». En este mismo contexto, la forma más común de cuantificar el volumen de trabajo no remunerado que realizan las mujeres consiste en la técnica de encuestas sobre el uso del tiempo. Según Nancy Folbre⁷¹ «en prácticamente todos países las mujeres realizan una parte desproporcionada de trabajo que está fuera del mercado laboral, y también tienden a trabajar más horas en general que los hombres». Añade Caroline Criado: «Si los gobiernos quieren explicar la mayor participación femenina en el trabajo remunerado como fuente del PIB, está claro que tendrán que reducir el trabajo femenino no remunerado». Este parece un «callejón sin salida».

En este intento se ha peleado desde instituciones que parecerían hoy increíbles, por el momento en que lo hicieron y por su orientación política. Ferrandiz y Verdú⁷² refieren lo que ocurrió hacia finales de los años 60 ´s. Estos investigadores, basándose

⁶⁹ La importancia del trabajo precario, nos hacía pensar no solo en este tipo de trabajos precarios, sino que aquello parecía que era un trabajo-destino para algunas mujeres: Almarcha, A. (1998). «Trabajos sin rostro, amas de casa, ayuda familiar y Voluntariado». En: P. Villota, op.cit., pp.175-186.

⁷⁰ Criado Pérez, C., (2020), *La mujer invisible. Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*, Barcelona, Seix y Barral. Este texto revisa con detalle e información centrada en Gran Bretaña y en países de la Unión Europea la posición de las mujeres en la Contabilidad Nacional, así como en el mundo del trabajo, la universidad y la salud, entre otros temas, p. 328-330.

⁷¹ Folbre, N. (1975), *Valuing Non-market Work*, 2015 UNPD, New York: Human Development Report Office.

⁷² Ferrandiz, A., V. Verdú, (1975), op.cit., p.203

en lo que ellos denominaron la «incorporación» de la mujer al trabajo, y a pesar de ser un tímido intento se crearon problemas, y así definían «el conflicto que se generaba a nivel de ideología», ya que «un *superavit* de la fuerza de trabajo cualificada deberá ser conducido a la reserva mediante una propaganda ideológica basado en el supremo destino de las mujeres domésticas»; todo esto, tuvo como resultado una sorprendente propuesta: la Sección Femenina, planteó «un salario para el ama de casa...el proyecto no salió adelante pero evidenció ya la concienciación de un problema en cuyo auxilio se invocaba a esta organización»⁷³. Esa falta de consideración hacia el valor del tiempo de trabajo de las mujeres es interpretada con bastante lucidez cuando se contempla su trabajo con posiciones «que van desde un extremo en el que el trabajo «extradoméstico» es desvalorizado como algo contrario al destino materno-hogareño de la mujer, hasta posiciones inversas (o desde luego lejanísimas) en las que se explicita su pleno y «militante reconocimiento» como base de la propia identidad y garantía de autonomía». Así, Ramón Ramos⁷⁴ piensa el valor del trabajo que él denomina como «extradoméstico», y como algo «que no se construye en un mundo vacío, sino como un mundo lleno e incluso frente a la alternativa tradicional» que prescinde de la fórmula de mayor estabilidad.

Aunque el papel de la familia como institución haya permanecido en este proceso, existe una «reconceptualización» de ese papel como tal, precisamente al poder darse modelos alternativos de familia; nos referimos aquí tanto a la cohabitación, como a los distintos tipos de familias monoparentales, y unimos a ellas los hogares con familias «reconstituidas», o, lo que es lo mismo, ampliamos el abanico. También debemos tener en cuenta que hoy las nuevas formas de «emparejamiento», debido a las separaciones, a la llegada de matrimonios homosexuales, así como a las parejas de hecho, modifican aún más y plantean mayor incertidumbre para la conciliación de la vida familiar y el equilibrio del reparto de las cargas familiares. Estas se mueven en función del tipo de hogares. Como señala la socióloga M^a Angeles Cea D`Ancona, «las mujeres con dinero pueden comprar su salida de «parte de trabajo» intensivo en el hogar contratando niñeras y asistentes. Muchas lo hacen»⁷⁵. Esa sería la manera «burguesa» de abordar el problema, pero, ¿qué pasa cuando esto no es posible? El tema

⁷³ Esa situación pudo hallar eco en otros grupos representativos «de la moral familiar y sexual conservadora de la época, tales como la Cadena Sarpe y la Revista Telva», que sirvieron para prolongar el interés y la necesidad de interesarse en otras organizaciones con posterioridad, como fue el CDS, ya en la Democracia, con Adolfo Suárez. En una revisión posterior, Ferrandiz y Verdú, vuelven a reconocer la iniciativa sorprendente de la Sección Femenina, como grupo dependiente de Falange Española, «proponiendo un sueldo para el ama de casa», En A. Ferrandiz y V. Verdú (2003), *Noviazgo y matrimonio en la vida española 1974-2004*, Buenos Aires, Taurus, p.188.

⁷⁴ Ramos, R. (2008), «Los tiempos vividos», En: C. Prieto, R. Ramos, J. Callejo (coords.) (2008) *Nuevos tiempos del trabajo. Entre la flexibilidad competitiva de las empresas y las relaciones de género*, Madrid, CIS, pp. 107-184.

⁷⁵ D`Ancona Cea, M^a.A.,(2007), *La deriva del cambio familiar. Hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Madrid, CIS., pp. 260-265.

se puede complicar aún más, si tenemos en cuenta que en algunos tipos de hogares monoparentales en España el legado institucional no parece tener resuelta la situación de bipolaridad que históricamente existe entre Iglesia y Estado, respecto a los fines últimos de la familia y el complicado nudo que esto produce.

La dicotomía, sin resolver, está en lo que «preferimos» o podemos hacer: «madre trabajadora o cuidadora», y aquí se trata de escoger, o, a veces, hacer los dos papeles. Una interesante monografía de Madruga Torremocha⁷⁶ presenta este dilema analizando las políticas previstas por algunos países de la U.E., deteniéndose en los nórdicos, donde estos problemas parecen estar más resueltos, y se plantean propuestas mucho más complejas que en países del Sur de Europa. Al llegar al caso español nuestra conclusión es, que, aunque no sea único, refleja, como creemos, el retraso en la incorporación de políticas activas y que promuevan soluciones a esas situaciones. Isabel Madruga, desde su análisis teórico, culpa al tradicional «familismo» de la sociedad española, es decir confiar en «la capacidad de suministrar cuidados a los miembros de la familia dependientes de esa familia por la familia misma». En muchos casos, esto se limita por la participación laboral de las mujeres. También añade que ese llamado «familismo» descansa en desigualdades, por las dificultades intergeneracionales, es decir el diferente nivel de edades, también las geográficas, es decir, diferentes lugares de residencia, además del nivel educativo, de la clase social y de la etnia, sin pensar en las más individuales, como son los gustos y aficiones de los miembros del clan familiar. Parece, como veíamos más arriba, que podría ser en algunos casos una cuestión de elegir ¿Cómo sobrevivir?

En apariencia se habla de la conciliación, pero ya no estamos tan seguros de cuanto se práctica; el debate de quién se ocupa de los hijos y de las personas dependientes en el hogar es un «consenso civilizado» de reparto de tareas. Pero, sin embargo, es una cuestión que no creemos que se produzca, de modo tan claro a como se ha acordado, de puertas para dentro del hogar entre la pareja que tiene que conciliar. Así, para la consecución de ese reparto del trabajo familiar y el trabajo externo, se habían ido dando pasos⁷⁷. Con la Ley de 4 de marzo de 2005, se aprueban medidas para «compatibilizar el derecho a la carrera profesional con el cuidado de la familia» y las medidas fueron la introducción de la jornada a tiempo parcial, y en segundo lugar flexibilizar el horario fijo de los empleados públicos, acordando horarios continuados con los sindicatos. Llegamos hasta la aprobación, por parte del Senado, de 9 de Marzo de 2005, para decretar la «creación de un permiso de paternidad de cuatro semanas para

⁷⁶ Madruga Torremocha, I. (2006), *Monoparentalidad y política familiar. Dilemas en torno a la madre cuidadora/madre trabajadora*, Madrid, CIS, pp. 276-284; p.282.

⁷⁷ En España, la Ley 39/1999, de 5 de noviembre reguló una serie de medidas encaminadas a la conciliación de la vida laboral y doméstica, que incluía el permiso laboral, generalmente disminuyendo horas de trabajo al cuidador/a, para atender las necesidades de menores de ocho años durante un período máximo de tres años. No tenemos referencia de si existe alguna evaluación, por parte de las instituciones públicas, de estos procesos

los padres cuando haya concluido el permiso de las madres». Todo este recorrido, es parcial, ya que muchas de las madres trabajadoras no están ni en la Administración pública, ni en las empresas. Su trabajo sigue siendo «precario y no asalariado», y no se puede olvidar que existe todavía «un fuerte arraigo en el conjunto de la sociedad española, de la importancia para el bienestar del niño del cuidado pleno de la madre, que se extiende a sus primeros años de vida»⁷⁸.

La dificultad pasa de una tímida necesidad, por parte del Estado y los poderes públicos de repartir las cargas familiares, sobre la base de garantizar que la familia tiene asegurados los cuidados, pero «focalizando la conciliación sobre la mujer»⁷⁹ y puesto que la ideología tradicional centra en la mujer y en su empleo el problema». En esa misma senda, esta ideología toma como asunciones cinco elementos clave, que Martínez sintetiza en las «normas» siguientes: a) el trabajo de la mujer es una elección «ya que su responsabilidad primordial es el cuidado»; b) los ingresos de ella «se consideran algo secundario, un complemento para la familia»; c) «la vida familiar interfiere el trabajo por lo que la mujer necesita condiciones flexibles»; d) «la mujer tiene como rol familiar primordial el de suministradora de cuidado» y lo más discutible e) «la mujer no necesita por tanto negociar con el hombre cuándo y cómo se organizará, ya que es autónoma para ello». Las cuestiones que aquí apuntamos ponen en tela de juicio la intención de las políticas de conciliación laboral, que se convierten en «una opción deseada no sólo para potenciar la independencia económica de las mujeres sino también para favorecer la equiparación de las rentas familiares» ya que en muchas familias del sur de Europa el trabajo de la mujer es absolutamente necesario para la economía familiar pero incompatible con las responsabilidades familiares que las familias tienen que asumir a través de estrategias privadas de conciliación»⁸⁰.

La Fundación *Encuentros* se preguntaba en 2004⁸¹ sobre qué políticas de conciliación y para qué, debido a que «el trabajo «extradoméstico» de ambos cónyuges resulta cada vez más imprescindible», tanto desde una perspectiva individual, como si se considera el interés social. Los cambios familiares, así como los demográficos, hacen muy costoso el modelo tradicional de familia. Para poder resolver los desafíos que supone la conciliación de vida laboral y familiar es necesario que las familias lleguen a contar con un abanico de recursos suficiente y eficaz, aunque no siempre estos recursos puedan usarse. Uno de ellos ha sido y es el que proporcionan los permisos

⁷⁸ Cea D'Ancona, M^aA., op.cit, p.264. Todo ello supone la extensión de permisos de maternidad/paternidad; mayor dotación de guarderías, ayudas económicas a los padres y madres trabajadoras vinculadas o no a la escolarización; flexibilización del horario laboral y reducción de la jornada a tiempo parcial, entre otras medidas.

⁷⁹ Martínez, M^a del C., *Género y conciliación de la vida familiar y laboral: un análisis psicosocial*, Murcia, Universidad de Murcia, 2009, p.33.

⁸⁰ Moreno Mínguez, A. (2007), *Familia y empleo de la mujer en los regímenes de bienestar del sur de Europa. Incidencia de las políticas familiares y laborales*, Madrid, CIS, 2007, pp.182-183.

⁸¹ Fundación Encuentros (2004), «Qué políticas de conciliación», en *Informe España 2004. Una interpretación de su realidad*, Madrid, CECS, pp.337-345

por nacimiento, y que Castro García⁸² define como potencial para transformar roles de género, pues «traslada su orientación hacia la corresponsabilidad de tiempos y cuidados incidiendo con ello en las expectativas de la maternidad y la paternidad tras el nacimiento» de un bebé en el seno de la familia. Se trata de transformar al «varón sustentador»; es un cambio de comportamiento masculino que puede favorecerse si se hace a tiempo. Sin duda, a la vez, se necesita el apoyo y la decidida aportación de empresas y administraciones públicas. Gerardo Meil⁸³, sociólogo de la familia, aporta una revisión de ese desafío en la conciliación en la vida privada en relación con lo laboral por parte de las grandes empresas.

6. SALUD, ENFERMEDAD Y CUIDADO ¿CÓMO SE ARTICULAN?

La salud y la enfermedad, junto a los cuidados, son tema vital. Casi siempre se presenta esta realidad como mucho más desigual entre las mujeres, aunque la desigualdad sea «más invisible»⁸⁴ que en otras esferas de la vida. Las mujeres viven la salud, y sobre todo la enfermedad, con intensas diferencias, a veces explosivas, no sólo por las características de la dicotomía biológica-social, sino por su mayor papel en situaciones como la ampliación de los límites de la enfermedad, pues tienen más esperanza de vida que sus compañeros varones; a ello se suman las distintas definiciones de «normalidad» entre hombres y mujeres, la manipulación del derecho a la salud, el incremento de la necesidad de consultar al médico así como la búsqueda «heroica del diagnóstico» de una parte de ellas ya, que en muchos hogares es tarea de las mujeres, tanto como practicar la falacia del «diagnóstico precoz» o la compra de medicamentos. Lo mismo sucede con el rechazo al dolor, al envejecimiento y a la muerte, junto a temas de controversia como el aborto y la eutanasia, y todo ello en relación con el continuo bombardeo de los medios de comunicación y, especialmente, de las redes sociales. Las mujeres aparecen mucho más involucradas, como media, por su mayor cercanía al hogar y al cuidado. Durán Heras es una de las iniciadoras del impacto del cuidado no remunerado sobre los cuidadores, y la amplia participación de la población femenina. Variados estudios, inciden precisamente en la dedicación de las mujeres a tareas de cuidado. En 2010, Constanza Tobío⁸⁵ señalaba que más del

⁸² Castro García, C. «La política de permisos por nacimiento y su potencial para transformar los roles de género». En: Jaraíz Arroyo, G (ed.) (2019), *Bienestar social y políticas públicas. Retos para pactar el futuro*, Madrid, Catarata, pp. 221-240.

⁸³ Meil, G., C. García Sainz, M^a Á, Luque, L. Ayuso, (2007), *El desafío de la conciliación en la vida privada y laboral en las grandes empresas*. Madrid, Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid.

⁸⁴ Duran, M^a Á. (1999), *Los costes invisibles de la enfermedad*, Bilbao, Fundación BBV.

⁸⁵ En el mismo Informe, se constata que el hombre no está tan demandado, y que «la primera generación de trabajadoras, madres y cuidadoras manifiesta que no puede ni quiere renunciar a su vida profesional o de ocio por cuidar a sus progenitores», Tobío, C. et al. (2010), *El cuidado de las personas. Un reto para el Siglo XXI Colección Estudios Sociales n° 28, 2010* (www.laCaixa.es/ObraSocial)

75% de los mayores preferían ser cuidados por sus hijos; y, por parte de las personas consultadas, ese cuidado «es una obligación moral en el 90% de los casos». Al mismo tiempo, Tobío añadía que «las mujeres cuidadoras se sienten excesivamente demandadas, a veces desgarradas, ante la disyuntiva de querer aportar «tanto» en el lugar que forja su identidad como madre», es decir la familia. Ese compromiso del feminismo por los cuidados, aparece en una de las últimas contribuciones sobre «la vida de las mujeres cuidadoras» en un texto coordinado por Tasia Aránguez⁸⁶, donde otra autora, Pilar Alcántara, da rienda suelta a su visión del mundo de los cuidados: «Mientras la mayoría de las mujeres éramos silenciadas, víctimas de besos mordaza y alianzas culturales, no dejábamos, sin embargo, de cuidar a nuestros semejantes...ya fueran parientes cercanos o no, el mandato divino impreso en nuestras mentes y corazones... ha sido cuidar, a la vez que nos descuidábamos»

Simultáneamente, otras voces ponían distintas respuestas sobre el significado del cuidado, desde la profesionalidad, como es el mundo de los cuidadores de enfermería que destaca en un análisis detallado, la socióloga y enfermera Carmen Domínguez Alcón⁸⁷, donde se reivindica un trabajo «invisible» como es el de las enfermeras, que se han ocupado de esa tarea desde siglos. Otra de las especialidades que también se detiene en este tema, es la ética. Bonete Perales⁸⁸, desde la perspectiva de la dependencia, recorre el camino de la responsabilidad, la ética, y lo que él denomina «los frágiles de la familia», refiriéndose al feminismo, como un «nuevo modo de hacer filosofía moral con los parámetros teóricos más extendidos, centrados en el universalismo y racionalismo», que son sin duda el contrato, la institución familiar, la separación publico/privado y el universalismo. Del mismo modo, y como señala Mari Luz Esteban, «la crítica feminista en salud ha tenido como eje prioritario el ámbito médico-científico. Dos cuestiones centrales han sido la denuncia al androcentrismo... y la puesta en evidencia de la medicalización de las mujeres»⁸⁹. El sector de salud, es el «ejemplo por excelencia» donde la tendencia es a separar «radicalmente» a hombres y mujeres, no sólo en las prácticas y experiencias aplicadas a los pacientes, sino en «la visión 'secuencializadora' de la desigualdad, provocando diagnósticos...distintos para hombres y mujeres con más dosis de efectismo y oportunismo que de efectividad». Es necesario tener en cuenta que dos de los factores de desigualdad son la edad⁹⁰ y la clase social, no tanto como las diferencias que puede marcar el sexo⁹¹, lo que expli-

⁸⁶ Alcántara, P., T., Aránguez, M.M., Molpeceres, (2019), *Se acabó el silencio. Feminismo: cuidados, salud, autonomía*, Cáceres, La Moderna.

⁸⁷ Domínguez Alcón, C., (2017), *Evolución del cuidado y profesión enfermera*, Ediciones San Juan de Dios (www.santjoantdedeu.edu.es)

⁸⁸ Bonete Perales, E., (2009), *Ética de la dependencia*, Madrid, Editorial Tecnos/ Grupo Anaya S.A. p.103

⁸⁹ Esteban, M.L. (2001), «El género como categoría analítica» op. cit, pp. 38-51.

⁹⁰ La esperanza de vida al nacer que en 2018 era de 83,5 en la población general y para las mujeres era de 86,3, y en los hombres de 80,7.

⁹¹ A juicio de María Teresa Ruiz Cantero, profesora de Medicina Preventiva y Salud pública de la Universidad de Alicante, «los estudios de género en el terreno de la salud generan una gran polémica

caría de modo más elocuente diferencias y desigualdades. Está claro que los hombres viven menos, pero tienen como media mejor salud que las mujeres, si bien en esos años de distancia que pueden vivir más las mujeres, se producen mayor cantidad de diferencias y desigualdades, que, sobre todo, afectan a las mujeres. Los cuidados son, como señala Mari Luz Esteban⁹², un concepto central de la teoría feminista, pero que a su juicio ha sido exagerado, y por ello esta autora habla de la «hipertrofia de la dimensión emocional de los cuidados», y mantiene que sería necesario «reconceptualizar» la situación, llamando la atención sobre los modelos de familia y los límites de ciertos estudios que se fijan casi sólo en la cohabitación, y convierten características de los casos más extremos, en lo que es común a la media de las familias, donde puede darse el apoyo mutuo que genera el grupo doméstico, en el que pueden aparecer otras personas, además de las mujeres, madres y trabajadoras, que desafíen «la triada principal: mercado-Estado-hogar». No podemos pensar en una sola salida, y, en virtud de ello, es preciso explorar otras consideraciones que nos devuelvan algo más de cordura a temas y coyunturas que se van a hacer más agudas en torno a la salud, la enfermedad y el cuidado, sobre todo por la tensión que la globalización está prestando desde los medios de comunicación, especialmente los más usados, la telefonía móvil, la televisión, Internet y todo tipo de redes sociales.

Creemos también que del mismo modo que se «reconceptualiza» el feminismo, o la familia, sería preciso ocuparse del sector de los cuidados, para «reconceptualizarlo». Debería pensarse en modelos alternativos al tipo de «abrigo» actual que suponen las residencias de mayores, que están usándose por parte de bastantes familias, puesto que desde sus ocupaciones habituales no pueden hacerse cargo de los más mayores del hogar, lo cual puede implicar situaciones de enfermedad y soledad que consiguen llegar a ser intolerables para muchos mayores, así como para sus cuidadores⁹³, entre otros motivos, por el daño que puede producir el dolor del aislamiento. También en esta tarea deberían implicarse más instituciones, que junto a modelos de ocio, produzcan y tiendan puentes a soluciones más solidarias para el cuidado, permitiendo incluir a todos en ese cuidado y que no sea, en la mayoría de los casos, tarea exclusiva de las mujeres.

porque parece que critican la praxis médica... no se trata de culpabilizar a nadie, sino de hacer ver y tratar de cambiar situaciones injustas que se producen sólo por diferencias de género, no de sexo». Esta es una de las afirmaciones que aparecía ya en la prensa en 2001, «Cuando el sexo marca diferencias», en EL PAÍS, martes 20 de Febrero de 2001, p. 30.

⁹² Y así explica su sentir: «Sería de necias negar la importancia de las emociones en la atención a los demás, y ... el hecho de que las mujeres seamos consideradas seres emocionales en mayor medida que los hombres y más capaces para cuidar». Esa asociación entre mujeres y cuidados, «es una construcción social y a la vez uno de los principales instrumentos de subordinación social, puesto que diferencia y jerarquiza las aportaciones y los espacios ocupados por unas y otros» Esteban, M.L., op. cit., pp. 103-119.

⁹³ Hace poco más de un mes la Fundación ATYME, en su Revista Mediación y cambio, publicaba, en un breve artículo de la representante de Atyme (Canarias): «El sentimiento de soledad nos puede influir en nuestro sistema inmunológico y hacernos más susceptibles a los virus» En: B. Moreno, «El *cousing*, una alternativa para los adultos mayores», Revista Mediación y Cambio, Número 23 Año 2020.

**Si la muerte es el acto por excelencia, no puede serlo
la eutanasia que hace del matarse el morir**

***If death is the act par excellence, then euthanasia,
which makes one self death a murdering, cannot be***

Cristina Jiménez Domínguez, OMI

Licenciada en Medicina, Master en Cuidados Paliativos y

Doctorada en Teología Moral por la UESD

RESUMEN

Blondel habla en su filosofía de la acción de la muerte como acto por excelencia. Su comprensión de la acción del hombre en su inmanencia trascendente le abre más allá de sí mismo y es tal la idiosincrasia del acto de morir, único e inexorable, que desvela al hombre su sentido en la aceptación de su límite, ontológico, epistemológico y metafísico, al tiempo que su apertura religiosa. De ningún modo puede entender nuestro autor una autonomía absoluta que no esté ligada a la dinámica de la acción, por lo que cuando un sujeto en virtud de su libre determinación pretende atentar contra su propia vida al ponerle fin de forma controlada, como reclaman las recientes propuestas de ley de la eutanasia en nuestro país, no respetará su propia dignidad en cuanto hombre. Otras cuestiones a considerar de su mano a propósito de la ley serán la incapacidad para la toma de decisiones, la objeción de conciencia de los profesionales implicados y lo que se puede aprender de la vigencia de leyes similares en otros países que han sido seducidos por una cultura de muerte más que por un respeto que garantice la vida.

ABSTRACT

Blondel speaks of death as an act par excellence in his philosophy of the action. He understands man action in its transcendent immanence which opens him beyond himself. The idiosyncrasies of the act of dying, unique and inexorable, reveals to man his meaning in accepting his limit, ontological, epistemological and metaphysical, while his religious openness. Our author is unable to understand absolute autonomy isolated from the dynamic of action. In that sense, when a man on his self-determination makes an attempt on his own life by ending it in a controlled way, as the recent proposal of law of euthanasia in our country does, he will not respect his own dignity as a man. Helped by Blondel and regarding the law, other issues to consider are the inability to make decisions, the conscientious objection of the professionals involved and what can be learned from the validity of similar laws in other countries that have been seduced by a culture of death more than by a respect which guarantees life.

Palabras Clave: Morir, eutanasia, acción, autonomía, inmanencia trascendente.

Key Words: Death, euthanasia, action, autonomy, transcendent immanence.

Tras algunos años de estudiar el proceso del final de la vida en los mayores de los mayores como teóloga, y, acompañar como médico a no pocos de ellos y sus familias, me sorprende que en un brevísimo espacio de tiempo nuestra sociedad esté altamente convencida de otorgarse a sí misma, en virtud de un supuesto reclamo social (Metros-copia, 2019), la tramitación de una proposición de ley que abogue por poner fin a la vida de un modo libre y deliberado en determinados supuestos. Siendo la muerte el acto por excelencia, frente al que muchos viven como si no hubiera que realizarlo nunca¹ (Blondel, 1996), otros pretenden disponer de él (Feinberg, 1977), en nuestra contradictoria sociedad postmortal (Lafontaine, 2008).

Quizá mi formación profesional y los años de ejercicio me han llevado a comprender que las diversas situaciones de sufrimiento y limitación que comporta, sólo en ocasiones, el envejecimiento, permiten otro acercamiento mucho más esperanzador que la petición de la eutanasia o el suicidio asistido. Desafortunadamente los casos que en los medios de comunicación saltan al conocimiento del público (Quill, 1991) tienen tal carga emocional que, los argumentos racionales más convincentes para la sociedad, se remiten a una mal llamada compasión ante un sufrimiento insoportable, que, por otra parte y siempre, es objeto del *ars medica*.

Querría limitar el objeto de esta breve reflexión a la aplicación de esta ley a la situación de muchos ancianos que forman y formarán un gran grupo de población en los años venideros en nuestro país. Todos, los que gozan de un saludable envejecimiento activo y aquellos que se ven limitados por las consecuencias de la pluri-morbilidad, necesariamente habrán de considerar la existencia de la misma, puesto que, en ocasiones, son sujetos, como prevé la ley, con discapacidad grave crónica o situación de enfermedad grave e incurable, pudiendo ser solicitantes de la misma. Y, lo haremos de la mano de Blondel, cuyas aportaciones desde la filosofía de la acción son muy sugerentes, sobre todo en lo que respecta al acto de morir.

LA MUERTE, EL ACTO POR EXCELENCIA

Algunos autores postulan ya la superación de la cuarta etapa de la muerte en Occidente propuesta por Aries que habría desbancado al tabú del morir (Aries, 2005), mostrando una muerte pública de los demás en una sociedad convulsa y distraída, envuelta en situaciones de conflicto bélico o tensas relaciones diplomáticas, con la amenaza del terrorismo y el reto de la inmigración, enfermedades y sufrimiento, que

¹ BLONDEL, M.(1996), *La acción*. Madrid: BAC: 431-432: «La ilusión consiste en vivir, al modo de tanta gente, como si no hubiera que morir nunca. La realidad está en vivir como si estuviera muerto. ¡Cómo cambia todo de signo si tomamos en cuenta ese elemento infinito de la muerte! Y ¡qué poco ha avanzado la propia filosofía de la muerte! El hecho es que nada suple la práctica de este método de eliminaciones voluntarias. ¡Qué pocos lo han experimentado! ¡Cuántos quisieran arrebatarse de su posesión precisamente aquello que es necesario confiarle, sin imaginar que la muerte puede y debe ser el acto por excelencia!».

no apela a la conciencia personal². En nuestro complejo mundo altamente tecnologizado pero antimetafísico, individualista pero global, un autor como Blondel cuya obra se enmarca en el principio del siglo XX, tiene aún vigencia por lo agudo de sus apreciaciones respecto del obrar humano, y sobre todo mirando de cerca el acto de morir, por cuanto tiene de inexorable, personal e irrepetible.

Preguntándose Blondel si tiene un sentido la vida humana, reconoce en sus incisivos análisis, anticipadamente fenomenológicos, que el hombre actúa y no puede menos que actuar. Esta acción, inevitable y necesaria, es el *vinculum* que entrelaza en el colosal sistema filosófico blondeliano, los planos ontológico y metafísico, epistemológico y lógico, donde la apertura religiosa y el dogma católico están armónicamente integrados. En su contexto cultural modernista y secularizado toma como método la inmanencia. En nuestros días puede ser un punto de partida comprensible que, tratando de descubrir el dinamismo antecedente y originario de la acción, desvele el fin en ella contenido. En el caso del acto de morir, es tal su carácter propio y al tiempo sobrevenido, que, asumido libremente en su hondura ligada a la condición humana, puede dar sentido a la vida (Blondel, 1939).

El sentido de la vida humana, y por ende, de su muerte, se convierte entonces en el objeto de búsqueda a partir del deseo contenido en la acción intencional, abriéndole más allá de ella misma. Misteriosamente en el acto de morir que es necesario y único para el hombre, se trasluce lo que da sentido a la vida; paradójicamente, cuando el ser parece desaparecer, cuando el tener se anclará a lo pasajero, cuando el amor se convierte en deseo de eternidad. El misterio de la muerte está de tal modo ligado al misterio de la vida (Blondel, 1966), que la impaciencia o la apropiación, en sentido absoluto, no harán sino despojarlo de su dimensión misteriosa que acaba fuera de ellos mismos como traza de trascendentalidad inmanente en la fugacidad del tiempo y del ser: *experimur, sentimus nos immortales esse* (Blondel, 1939).

Aceptación como disposición moral

La filosofía de la acción blondeliana pretende descubrir el sentido de la vida del hombre y de su destino (Blondel, 1893). Utiliza un modo dialéctico de presentar la cuestión y un pretencioso método analítico de abordarlo a través de la acción misma, no tanto pensada cuanto actuada, por cuanto tiene de deseo contenido en su intención. En la desproporción del deseo se abre para el hombre un inacabamiento al que dar una respuesta a través de la acción misma.

Así, Blondel postulará, en su particular modo de entender la acción, que la solución al problema del acto de morir no es meramente de orden especulativo, sino que exige una disposición moral y una experiencia vital (Blondel, 1936). Nos convertimos en artesanos de la vida o de la muerte, cuyo carácter es indeleble al reconocer la grandeza del

² Aunque la emergencia sanitaria en que nos hemos visto envueltos por la pandemia del coronavirus pueda zarandear conciencias ausentes en todos los niveles.

deseo de la acción que va más allá de ella misma y que se pone en juego en vida. Aquel que no es capaz de reconocer la dependencia, en cuanto condición ligada al deseo, vivirá apegado a aquello que la satisfacción del deseo le pueda comportar recluido en los límites que éste le impone. En vida nos convertimos en ejecutores de nuestras propias elecciones que nos abren a la vida o nos recluyen en nosotros mismos.

Es por ello que, la aceptación de la condición mortal, en la que aparece la acción con un imperioso deseo de trascendencia, paradójicamente, se convierte en la puerta de acceso, en peaje (Blondel, 1946) para alcanzarla. Pero, no desde la voluntariedad de propiciar la muerte, sino en el acto supremo y por excelencia, consentido y afrontado libremente, posiblemente no querido pero asumido, de actuar nuestra propia muerte, en la renuncia de sí, en la entrega, en el sincero don de uno mismo, que abdica frente al presuntuoso imperio de domarla (Dworkin, 1994).

Blondel, en este sentido, dará un paso más otorgando la plausible presencia escondida de Dios en el corazón de toda acción voluntaria que, libremente reconocida en la inmanencia de la vida humana, asiente lo trascendente que completa la operación reflexiva de la voluntad adecuando lo que quiere a lo que ha querido en su desproporción puesta en la acción (Blondel, 1893). Y, esto, se manifiesta de un modo particularmente ejemplar en la muerte, el acto por excelencia, por cuanto tiene de acción inaplazable y pasiva, en ocasiones inopinada pero siempre intransferible. Que haya de actuarse la muerte en el modo blondeliano no exige de ninguna manera que haya que apropiarse controladoramente de ella, que prevalezca la libertad activa e intencional *per se* de acabar con la vida humana; no exige el poner fin a lo que nos viene dado –puesto que no se nos pedirá permiso para no morir–, ni el ser ejecutores meramente activos de una acción cuya pasividad, hasta en el caso de pedir el darse muerte, no puede eliminar el otorgamiento de su libre petición, como tampoco lo será una acción donde no quede lugar para la aceptación de que sobrevenga sin nuestro autoritario y autonómico control.

CUESTIONES RELATIVAS A LA APLICACIÓN DE LA LEY

El arriesgado salto que pretendemos ahora, sobre todo de la mano de Blondel, es analizar la petición expresa de la muerte, y, en sentido amplio del suicidio asistido, convertidas en proposiciones de ley, dadas unas circunstancias que hacen que la vida tenga que tener más que un final aceptado, un final controlado y otorgado por el propio sujeto o con la colaboración de otros.

Una cuestión de principios

Si nos planteáramos la cuestión de la petición de la eutanasia, aún en los supuestos contemplados por las proposiciones de ley de los partidos del Gobierno de coalición³,

³ Hablo aquí no solo de la proposición del grupo Socialista sino de la del grupo entonces Podemos-En ComúPodem-En Marea de enero de 2017.

enfermedad grave e incurable, discapacidad grave y crónica que sea percibida como indigna en cuanto a la calidad de vida que procura al sujeto, o el sufrimiento insostenible, desde el principialismo de la aceptada ética médica (Beauchamp, 1979) el conflicto de valor entre los principios implicados exigiría una deliberación práctica para elegir un curso intermedio de acción. Incluso aceptando este postulado ético, estaríamos respetando el determinismo de la acción blondeliano por lo que respecta a la búsqueda de su propia adecuación en el dinamismo implícito en la propia acción libre (Blondel, 1893), a expensas siempre de la propia elección que necesariamente comportará un sacrificio de las demás opciones a considerar.

Sin entrar aquí en la deliberación de los diferentes principios implicados, y asumiendo el razonamiento con que argumentan los preámbulos de las proposiciones de ley, sólo apuntaremos que desde la ética principialista sería un curso extremo de acción el apelar al principio de autonomía que dispondría absolutamente de la vida de la persona en razón de su propio ejercicio de libertad, y que, por tanto, sería éticamente no aceptable, al tiempo que ejemplo de insaciable autodeterminación (Callahan, 1992). Por no hablar de lo que implicaría considerar, en virtud de una compasión derivada y mal entendida tanto del principio de no maleficencia como del de beneficencia, otros cursos extremos de similar posicionamiento al ya referido.

Es más, considerar la apelación al principio de autonomía de forma absoluta, como pretenden las proposiciones de ley, supondría *de facto*, renunciar a la constatación de que la heteronomía la propicia la dinámica de la propia acción. Es decir, en la presunta consideración de la autonomía como principio privativo y de valor único para la elección, tendríamos que reconocer que esa propia autonomía ya se está convirtiendo para nosotros en una ley heterónoma dada por el propio sujeto a sí mismo⁴ (Blondel, 1961).

Además, en virtud de la preeminencia del principio de autonomía del paciente algunos sugieren que la legalización de la eutanasia más que conducir a una mayor responsabilidad del enfermo sobre el final de su vida, provocan el resultado inverso, un incremento de la potestad del tecnocrática del médico y una estandarización de la muerte en una lógica pragmática y utilitaria (Bossi, 2017). Quizá leyes de este tipo nos recuerden al rey Midas que en su avaro deseo troca en oro todo lo que toca, y puedan llevar a convertir a algunos médicos en ejecutores de una supuesta buena muerte de la que no se sienten responsables. Incluso en contra de su deontología profesional, estarían usurpando al enfermo el protagonismo de realizar por excelencia un acto que sólo a él le corresponde de forma personal, consentida y aceptada (Blondel, 1893), apropiada pero no provocada de un modo voluntarista en un uso absolutista de su libertad, como si de un Actuar absoluto se tratara (Blondel, 1936).

Otra cuestión es el derecho inalienable y fundamental de la persona a la vida, por el hecho de estar viva, que supone un elemento constitutivo de la sociedad civil y de

⁴ BLONDEL M., *Lettres philosophiques*, 163 : «A Léon Brunschvicg. Aix, 27 mai 1897. Poser la bonne volonté formelle comme bonne absolument et définitivement, c'es faire de l'autonomie même une fin *sub specie heteronomiae* et la considérer encore matérialistement ou réalitement».

su legislación. Los derechos fundamentales del hombre, en cuanto vivo, no dependen ni de los propios individuos, ni de sus representantes, ni de las concesiones de la sociedad o los Estados. Si el conjunto de la sociedad o en virtud de su representación, un Gobierno, promulga una ley despenalizando determinados delitos, como es el caso, y, que en el resto de supuestos de los artículos del Código Penal que se pretende reformar permanecen como tales, esto no afecta a los derechos inherentes a la naturaleza humana que permanecen fundamentales, y, como tal, son de hecho la vida y el respeto de la misma en cuanto digna de ser vivida en su integridad hasta la muerte⁵. Si no lo hiciéramos así quedaría patente el valor mismo que se le otorga a la vida que puede ser suprimida en virtud de determinados condicionamientos por petición expresa del sujeto otorgante que, en todo caso, siendo árbitro de su destino (Blondel, 1936) decide escoger la muerte en vida.

Su legítima disposición sería un libre actuar, *agere licere*, que radica en una *voluntè voulue* que siempre insatisfecha con la desproporcionada *voluntè voulante*, dejada a su natural inclinación, podría caer en el espejismo del otorgarse el no-ser en lugar de aprender la entrega de sí en el *quotidie morior* (Blondel, 1950). Además, apelar en el preámbulo de la ley a la consideración de la no-existencia de un deber de vivir, supone ya la irresponsabilidad de no acoger ontológicamente lo que le hace al sujeto depositario de cualquier otro deber que de él se derive con las consecuentes derivaciones legales.

Dignidad de la vida

¿Dónde está enraizada la dignidad de la persona, puesto que es otro de los argumentos esgrimidos para expresar la petición de muerte? ¿En la persona misma en cuanto sujeto vivo o en la calidad de vida? ¿Quién determina que una vida no es digna de ser vivida en virtud del detrimento de sus capacidades?

Todos deseamos una calidad de vida buena y, hoy por hoy, las posibilidades socioeconómicas de nuestro país nos permiten un envejecimiento saludable y una excelente provisión de cuidados de salud, incluso en situaciones físicas o cognitivas muy deficitarias. Pero, convertir al sujeto en virtud de su libertad en gestor de su propia vida según la mayor o menor atribución de la calidad de la misma de forma reduccionista, puede entrar en conflicto con el deber del respeto de la misma por parte de otros —en virtud del artículo 15 de la Constitución Española, que las mismas proposiciones de ley arguyen como derecho a reconocer pero no tanto como deber de respetar. Es decir, ateniéndonos a la propuesta de ley, encontraríamos un conflicto entre el principio de autonomía expresado de forma absoluta y el deber facultativo de no maleficencia expresado en los códigos deontológicos que promulgan el hipocrático *primum non nocere*, que no es otra cosa que el principio de no maleficencia.

⁵ Cf. CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE (2008) *Dignitas personae*, 3.

Algunos alegan que existiría una gradación en la dignidad de las personas en función de sus capacidades físicas o intelectuales, como si ciertas discapacidades comportaran una indignidad de la vida o una merma en la misma. El propio sujeto pondera el valor de la vida en función de un presunto y legítimo derecho para determinarlo, como si se tratara de un principio de interés para no frustrar la existencia de una vida en serio (Dworkin, 1994). Ello, bajo un punto de vista ético, implica una reducción de la dignidad de la vida, y por ende, del hombre, que pudiera estar en relación con sus atributos y no en virtud de la ontológica condición del mismo, que, en sí misma comporta una dignidad de la vida cuyo derecho es inderogable al sujeto. Como diría Blondel, el sujeto obligado a dar un sentido a su propia acción no puede prescindir de otorgarle una solución a expensas de negar su propia responsabilidad de haberse visto arrojado a encontrar un sentido a su vida⁶ (Blondel, 1996).

Si se difumina el concepto de dignidad reduciéndolo a la mera ostentación de capacidades⁷, sin que exista un *ens* natural que lo sustente, una ontología en todo ser humano provisto o desprovisto de todo lo que maravillosamente es capaz de hacer, el ser humano queda desprotegido. Si no existe una naturaleza humana, más allá de su potencialidad, que custodien los individuos, ésta estará a merced de la interpretación arbitraria de otros, incluso de ellos mismos, que juzguen si son o no dignos de permanecer en vida o si ésta es digna de ser vivida, eligiendo ni siquiera el riesgo de otorgarle un sentido o responsabilidad a su acción (Blondel, 1893).

La pérdida de sentido vital, el cansancio vital, en virtud del que se permitiría la administración de una pastilla a los ancianos holandeses⁸, no es óbice para reconocer que sin vida no hay sentido, y, posiblemente el sentido de la vida se encuentra en lo que la vida misma es, por cuanto tiene de misterio y de sorprendente desvelamiento a la luz de la acción (Blondel, 1893), a través de los sufrimientos y relaciones que vamos tejiendo a lo largo de la misma, incluso al final de la misma cuando el corazón del

⁶ BLONDEL, M.(1996), *La acción*. Madrid: BAC, 23: «No hay problemas más difíciles de resolver que los que no existen ¿Será éste el caso de la acción, y, por tanto, no será el medio más seguro, el único de solucionarlo, negar que dicho problema existe? Para aliviar las conciencias y para devolver a la vida la gracia, la agilidad y la alegría, ¿no sería mejor descargar a los actos humanos de su incomprensible seriedad y de su misteriosa realidad? La cuestión de nuestro destino asusta, y es incluso dolorosa, cuando se tiene la ingenuidad de creer en ella y de buscarle una respuesta, sea la que fuere, epicúrea, budista o cristiana. Lo que haya que hacer es no plantearla».

⁷ En base a este concepto, a nuestro modo de ver, restrictivo de la dignidad no ligada a la vida en cuanto tal, algunos colegios Médicos locales, entre ellos Bizcaia o Madrid, entre otros, han publicado encuestas donde los propios colegiados manifiestan su disposición a la cooperación en la ejecución de la muerte en determinadas condiciones y previa petición expresa en virtud de una dignidad privada de cada persona. En: <https://www.cmb.eus/informe-encuesta-eutanasia-y-suicidio-medicamente-asistido-del-cmb> (acceso el 15 de febrero de 2010)

⁸ Recientemente ha saltado a la prensa la existencia de una iniciativa planteada por un solo partido de Holanda, el D66, como si hubiera cristalizado en propuesta de ley sin ser tal, habiéndose incluso pronunciado el Ministerio de Sanidad en un comunicado que tras los estudios realizados la ley de la eutanasia no necesitaría ser ampliada.

amado, más que querer poner deliberadamente fin a la misma, reclama con Marcel *tú-no-morirás* (Marcel, 1935). A este respecto el desgarrar de la muerte pone al hombre frente a su propia acción y aquella definitiva y por excelencia que será el morir (Blondel, 1939) donde también se manifiesta su condición filial (Valeri, 2007).

Otra cuestión es considerar que el sentido de la misma pueda verse influido por determinadas condiciones físicas o psicológicas que merman la capacidad de los sujetos y que contribuyen a generar una discapacidad grave, en ocasiones crónica, que limita su autonomía, como lo pudo ser la ceguera del propio Blondel, que le obligaría a abandonar su trabajo como docente pero no su prolífica producción filosófica con la ayuda de otros. Todo ello no obsta a que se vea mermada su dignidad ni mucho menos el respeto y cuidado debido a su persona.

De cualquier modo, la supresión deliberada de un ser humano comporta una agresión contra el derecho fundamental de la vida. Con ello no alegamos que exista un deber de vivir, porque la adecuada comprensión de la contingencia del hombre, en la aceptación de una condición mortal libremente consentida (Blondel, 1893), comporta la tolerancia de un final que el hombre no se da a sí mismo, a no ser que, se suprima la pregunta por el sentido y se escoja la muerte en su más trágico sentido mortal para el hombre en vida, *morte morieris*, la muerte eterna para la muerte (Blondel, 1950).

El sufrimiento insoportable

El problema del dolor (Lewis, 2006) ha hecho correr ríos de tinta. Forma parte de la vida humana y posiblemente sea una de las circunstancias que más iluminen el sentido de la misma para el hombre de todos los tiempos (Frankl, 2005). Si hoy socialmente se aceptara la eutanasia se haría en virtud de la libre consideración de la indignidad de una vida cuya calidad no fuera digna, en el sentido que ya hemos explicado, y, del sufrimiento insoportable. Es decir, para poner fin a un mal se ejecuta una acción que atenta contra el propio ejercicio de la libertad en cuanto, disponiendo de ella, cercena de una vez y de forma definitiva, única e irreversible al individuo que, en cuanto vivo, se arroga como depositario de la misma, como sujeto de derechos⁹.

Aceptar la caducidad y limitación de la propia vida no significa necesariamente arrogarse el derecho de asumir cuándo ponerle un fin. La gravedad del hecho acarrearía consecuencias aún más dolorosas para las personas que han de aceptar la limitación del ser, que las que supondrían las derivadas del que decide hacer del matarse

⁹ BENEDICTO XVI, Carta encíclica *Spes salvi*, Madrid: San Pablo, 37: «Podemos tratar de limitar el sufrimiento, luchar contra él, pero no podemos suprimirlo. Precisamente cuando los hombres, intentando evitar toda dolencia, tratan de alejarse de todo lo que podría significar aflicción, cuando quieren ahorrarse la fatiga y el dolor de la verdad, del amor y del bien, caen en una vida vacía en la que quizás ya no existe el dolor, pero en la que la oscura sensación de la falta de sentido y de la soledad es mucho mayor aún».

el morir. Según Blondel la aceptación del sufrimiento, del que dio buena cuenta en su trayectoria vital (Blondel, 1961), se convierte en signo y objeto mismo del amor generoso y desprendido que puede hacer de cada acto terreno una muerte, viviendo como si ya se estuviera muerto (Blondel, 1893), y, engendrar en el hombre una vida nueva y más que humana en cuanto inacabada y llamada a la plenitud a través de la acción y sobre todo del último acto por excelencia, el de morir.

Pero, en ningún caso hemos de pensar que Blondel comparta las tesis doloristas, sino que con San Bernardo siendo capaz de exclamar *mortem meam et meorum horreo?*, se atreve a proponer que más grave sería el daño y el grito del hombre si la muerte fuera infligida por la elección de su ejecución deliberada consciente y libre en un intento autolítico o en el dar muerte a un semejante (Blondel, 1934).

Incapacidad de hecho para la petición expresa de la eutanasia

Nos enfrentamos ahora a una delicada cuestión cuando los sujetos no son capaces debido a la merma de sus facultades al hecho de acogerse a la libre petición de la muerte propia. Es más, cuando se ve limitada de tal modo el ejercicio de la autonomía en una persona con una discapacidad grave, el sufrimiento podría mover a una compasión mal entendida que suplantara su derecho de libre expresión. Sin embargo, y afortunadamente, por el momento, su falta de capacidad para la expresión del mismo no le permitiría acogerse a esta ley, si no lo hubiera hecho con anterioridad a la pérdida de su capacidad. Este hecho pondría de manifiesto el valor del cuidado y la defensa del más débil por parte de sus semejantes, sin hacer de menos el sufrimiento que puede comportar una discapacidad de tal modo sobrevenida y no querida por el sujeto que la soporta, que siempre y en todo caso debe ser aliviado.

Sin embargo, en la propuesta de ley y atendiendo a estas consideraciones, podríamos describir aún otra inseguridad jurídica si no se restringe el procedimiento al final de la vida, o si se interpreta en sentido lato, puesto que, para las situaciones que la ley contempla «en caso de hallarse impedido físicamente», se prevé que una persona mayor de edad podría hacerlo por él. Antes de la aprobación parlamentaria y ya en pleno debate social, las asociaciones de enfermos de Alzheimer están abogando por la inclusión de estos supuestos donde ya no es posible el pronunciamiento voluntario y libre de la persona enferma¹⁰.

¹⁰ Surgen no pocas incertidumbres jurídicas al respecto puesto que la ley no contempla los supuestos en que la persona haya suscrito algún documento de instrucciones previas antes de estar en esta situación de incapacidad por lo que la ambigüedad de la propuesta daría lugar a que un tercero pudiera responder por él en virtud de las condiciones de irreversibilidad de la enfermedad o de sufrimiento. En: <https://elmedicointeractivo.com/illa-respalda-a-las-asociaciones-vinculadas-al-alzheimer-en-sus-reclamaciones-ante-la-ley-de-la-eutanasia/> (acceso el 22 de febrero de 2020)

El respeto a la dignidad de la persona humana aún ha de ser mayormente tenido en cuenta cuando las capacidades de los individuos exigen de sus semejantes un cuidado de tal modo particular que les permita mantenerse en vida, siempre que la integridad de su organismo tenga la salud apropiada para ello. Igual que un recién nacido goza de un potencial saludable de vida a desarrollar y, sin embargo, no podemos decir que tenga plenas facultades ni a nivel físico ni cognitivo, la relación y cuidado de sus semejantes permitirá la medra de toda su potencialidad, como buena cuenta da de ello la ascensión espontánea del pensamiento en su desarrollo (Blondel, 1934), que muestra la alta aspiración a la que puede llevar la consideración de alcanzar la plenitud de la vocación del hombre.

De forma análoga, e incluso, cuando la potencialidad del organismo de un sujeto esté tan gravemente enfermo que en breve se tema por el desenlace de su vida, es tal su necesidad, que exige de sus semejantes un cuidado proporcionado a su condición, es decir, han de asegurarse los cuidados básicos que le permitan vivir con dignidad mientras se vaya agotando en su potencialmente mortal enfermedad. En ningún caso, aún dada su petición previa expresa, sería lícito recurrir a poner fin a su vida, limitada en sus capacidades pero digna en cuanto viva, y, mucho menos si no existe una enfermedad avanzada o irreversible, como deja entrever la ley, para acogerse a la petición de renunciar expresamente a vivir eligiendo la muerte (Blondel, 1950).

Cooperación y objeción de conciencia

El suicidio sólo en algunas épocas o culturas fue loable, incluso socialmente aceptado, en virtud de la causa que llevaba al sujeto a su ejercicio: desde la máxima socrática es mejor cometer un mal que padecerlo, al valor de Lucrecia o de Catón. Sin embargo, en las culturas monoteístas¹¹, será considerado como algo moralmente ilícito y en nuestras tradiciones culturales herederas de éstas, pudiera ser visto sólo como una salida frente a los sinsentidos: los románticos amantes que juntos pretenden poner fin a su desesperación vital, como lo fue el intento incluso de Maritain¹² (Hildebrand, 1983), que tan críticamente refiere como contrario al imperativo categórico la filosofía kantiana. Recurriendo a la inmanencia trascendente blondeliana (Blondel, 1966), el

¹¹ Cf. Declaración conjunta de las religiones monoteístas abrahámicas sobre las cuestiones del final de la vida de 28 de octubre, en: <http://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2019/10/28/otras.html> consultado el 25 de febrero de 2020.

¹² HILDEBRAND D. VON, *Sobre la muerte*, Eds. Encuentro, Madrid 1983, 50-51: «Así, Maritain, cuando joven, tomó la decisión, junto con su esposa Raissa, de quitarse la vida, tras haber aceptado de los positivistas de la Sorbona la doctrina de la relatividad de toda verdad. Pues una vida en la que no hay ninguna verdad absoluta no le parecía digna de ser vivida. Ya había fijado día y hora para el suicidio común, cuando la filosofía de Bergson le convenció de la existencia de una verdad objetiva. En este intento de poner término a la vida, el aspecto con que se presentaba la muerte era el acabamiento de la vida y probablemente la desaparición en la nada».

sacrificio ha de entenderse más como abnegación (steresis), reconocimiento de nuestra condición mortal, que como aniquilación (antifasis), en el desesperado intento del que pretendiendo elegir el no-ser renuncia a dar un sentido al ser (Blondel, 1893).

En la petición expresa de cooperación con el suicidio o en el reclamo de la eutanasia, no puede obviarse la implicación, aunque sea despenalizada, de un ejecutor o cooperador que se sabe inserto en un atentado que de suyo acaba con la vida de un semejante (Solomon, 1995). Algunos se atreven a calificarlo como acto de amor compasivo, pero ¿cómo calificar de amor así a una relación que no aspira a ser más grande que la limitada condición humana que lo constriñe? Si la muerte se convierte en la puerta de acceso a la vida (Blondel, 1893), el privar de la vida a aquel que lo pide, ahogándolo en su propia libertad pretendidamente autónoma hasta el extremo, nunca puede ser entendido como un acto de verdadera compasión, ni mucho menos de amor.

El porqué muchos eligen la persona del médico para llevar esto a cabo, como contempla la ley, tiene su raíz en la legítima petición de que se lleve a cabo de un modo efectivo y, por supuesto, sin sufrimiento; aunque esto suponga una confrontación con los códigos deontológicos profesionales que ni por amor ni por intereses pecuniarios debieran consentir este tipo de actuaciones que menoscaban la integridad de la persona (Kass, 1989) eximiéndoles a ellos y a la sociedad de cualquier responsabilidad civil al efecto¹³.

Otra cuestión a considerar, que hoy por hoy está sin determinar, es el hecho de que el documento de instrucciones previas del Registro del Ministerio de Sanidad no prevé la petición expresa de la eutanasia para sujetos que en el curso de su enfermedad pudieran ver deteriorada su capacidad para el libre ejercicio de su voluntad, por lo que si resulta aprobada la susodicha proposición de ley harán lo propio al respecto de este documento. Positivamente, también quedará registrado en el mismo la negativa de su práctica por aquellos sujetos que en su libre autodeterminación consideren que en ningún caso se lleven a cabo acciones que intencional y deliberadamente pretendan poner fin a una enfermedad grave o terminal.

Por otra parte, en el certificado de defunción que firmamos los facultativos que con carácter legal acredita la muerte de una persona, a los efectos del mismo, habrá que considerar, que si bien las proposiciones de ley entienden este tipo de muerte como equivalente a una muerte natural, a la hora de determinar su causa, ¿habrá que hacer constar la administración de una sustancia que provocó el desenlace entre las causas intermedias que conllevan a la misma, si somos rigurosos en la ejecución de

¹³ Curiosamente, un portavoz del Partido Comunista Portugués, en declaraciones recientes expresa con contundencia su rechazo a la eutanasia que lejos de garantizar las condiciones de una vida digna ante el sufrimiento, promueve la muerte prematura despojando a la sociedad de cualquier responsabilidad al respecto considerándolo no una señal de progreso sino un retroceso en la civilización, en : <https://www.outono.net/elentir/2020/02/10/los-argumentos-de-un-diputado-comunista-de-portugal-para-oponerse-a-la-eutanasia/> consultado el 13 de febrero de 2020.

los procedimientos legales derivados de nuestro ejercicio profesional, o, bastará con determinar la causa final? ¿Cómo esconder la intencionalidad de la cooperación en una acción que compromete al sujeto entero en su obrar (Blondel, 1893)? Es patente en países donde ya se ha despenalizado esta práctica, la constatación de procedimientos médicos que no la registran adecuadamente, con el consiguiente efecto que esto supone sobre la población general e incluso el gremio profesional sanitario.

Las comisiones de evaluación de los procedimientos, que se han ido incorporando en la adecuación de leyes ya vigentes de otros países para analizar los casos más controvertidos (Gevers, 1992), pretenden asegurar el cumplimiento de los protocolos establecidos por la ley garantizando su aplicación, dando por sentado que la misma será de aplicación en todo el territorio nacional y que el sistema dispone de profesionales suficientemente capacitados para llevar adelante el procedimiento.

No obstante, ya la Organización Médica Colegial ha declarado que existe un déficit real en la formación de los profesionales al respecto¹⁴ que deberá subsanarse para evitar posibles excesos en la aplicación de la ley. Por otra parte, su posicionamiento es claro frente a la propuesta de ley¹⁵, por cuanto no respeta el código deontológico médico que postula como principio irrenunciable que nadie tiene derecho a provocar la muerte de un semejante gravemente enfermo, ni por acción ni por omisión (Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos de España, 2017).

Por otra parte, las situaciones excepcionales que la misma ley contempla cuando no puedan cumplirse los plazos por la inminencia de la gravedad de la situación clínica abren de nuevo la puerta a posibles precipitaciones en la ejecución de la administración de los fármacos cuyo efecto irreversible es patente, con la inseguridad jurídica manifiesta. Confiaremos en que la excepcionalidad sea lo que su nombre indica y no se recurra a ella incumpliendo los plazos establecidos por la ley y en la que, por supuesto, las comisiones de evaluación quedarían al margen.

Otra cuestión no baladí es la responsabilidad civil, pero también moral, en cuanto personal, de la coautoría del poner fin a la vida de un enfermo, sea petición expresa que reclama la eutanasia, sea con la asistencia de su propio suicidio. Si la acción es inevitable para el hombre (Blondel, 1893), es por ello que muchos médicos ya reclaman un posicionamiento contrario, sea a través de la objeción de conciencia, sea decantándose por otros profesionales a la hora de llevar a cabo la ejecución. La ley no se pronuncia al respecto, pero es posible que para algunos profesionales sanitarios del ámbito de la enfermería, celosos de su labor preeminente de cuidado, esto suponga un grave conflicto personal y profesional. De igual modo que se contempla la provisión de un Registro de médicos objetores frente a la ley, habría que considerar lo propio para los profesionales de la enfermería, que, hoy por hoy, no encontramos en la propuesta de ley.

¹⁴ Cf. En: <https://www.actasanitaria.com/los-medicos-estiman-que-la-eutanasia-precisara-un-area-de-especializacion-especifica/> consultada el 15 de febrero de 2020.

¹⁵ Cf. En: https://www.cgcom.es/sites/default/files//u183/np_eutanasia_21_05_18.pdf consultada el 18 de febrero de 2020.

Lo que podemos aprender de la ley aplicada

La coacción, en un modelo que obviara un proceso deliberativo, atentaría gravemente contra la libertad de elección de un sujeto, que en un proceso de discapacidad o sufrimiento grave, pudiera verse influenciado de tal modo por la liberación que supone poner fin de un modo definitivo a la situación recurriendo a la eutanasia. Esta petición, sin considerar otros recursos, tristemente no al alcance de todos (SECPAL, 2016), podría verse de algún modo exigida como única posibilidad real de ejercicio con la aprobación de dicha ley, si no se universalizan de forma real los cuidados paliativos. ¿Verdaderamente estamos garantizando una opción libre si no existe alternativa real en muchos de los casos implicados en la petición individualizada de poner fin a la vida? Lo que podemos aprender de la ley aplicada en otros países es que este tipo de leyes, nacidas de la seducción por una cultura de muerte, habiéndola banalizado al despenalizarla, pretenden apropiarse absolutamente de la misma más que trabajar en el esfuerzo de garantizar el respeto a la vida que aún se mantiene viva (Hendin, 2020).

A pesar de que la ley garantiza la deliberación a propósito de todas las consideraciones al respecto de la situación clínica del paciente, no pocos colectivos y profesionales reconocen la insuficiencia de la opción de unos cuidados paliativos de calidad, incluso con el establecimiento de leyes que propician las garantías en el proceso del final de la vida en diversas Comunidades Autónomas de nuestro país¹⁶. Sin una alternativa organizada y disponible en cualquier lugar o nivel de recursos asistenciales, no será posible un buen ejercicio de la práctica de los cuidados paliativos o la deliberada y oportuna consideración de la adecuación de las medidas terapéuticas a través de planes anticipados de cuidados¹⁷. Ambos son perfectamente lícitos acorde a la condición limitada del sujeto gravemente enfermo, que si bien no provocaran la muerte, sí permitieran que sobreviniera como parte del proceso de la vida mortal, advirtiendo que, la muerte formando parte de la vida no es tanto una enfermedad a tratar, que, cuando irresoluble, exigiera el pago de la propia vida (Callahan, 1989). Se trata de aprender a vivir de modo que el último acto por excelencia (Blondel, 1893), el de morir, no sea una desesperanzada y arrebatadora tragedia, si no que, de forma personal, pero nunca en una silenciosa y fría autonomía acompañada, sea una entrega, un sincero don de sí.

¹⁶ Desde el 2010 y hasta el 2018 al menos diez Comunidades Autónomas han aprobado diferentes leyes de Derechos y Garantías de la Dignidad de la persona en el proceso de atención al final de la vida que abogan por la planificación y la continuidad asistencias, la adecuada garantía de la asistencia de cuidados paliativos y la garantía del Registro de Instrucciones Previas.

¹⁷ Como propone la guía del Comité de Ética del Comité del Hospital Universitario de la Princesa: https://smeticaeblog.files.wordpress.com/2019/07/amt-documento_ceas-hu-de-la-princesa_marzo-2019.pdf (acceso el 22 de febrero de 2020)

- ARIES, P. (2005), *Historia de la muerte en Occidente: desde la edad media hasta nuestros días*. Barcelona: El Acanalado, 3ªed.
- BLONDEL M. (1893), *L'Action. Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, Paris: Press Universitaires de France, Quadrige.
- (1936) *L'Action. Le problème des causes secondes et le pur agir I*. Paris: Félix Alcan.
- (1961) *Carnets intimes I. 1883-1894*, Paris: Cerf.
- (1966) *Carnets intimes II. 1894-1949*, Paris: Cerf.
- (1950) *Exigences philosophiques du christianisme*, Paris: Press Universitaires de France.
- (1934) *La Pensée. Tome I. Les responsabilités de la pensée et la possibilité de son achèvement*. Paris: Félix Alcan.
- (1934) *La Pensée. Tome II. Les responsabilités de la pensée et la possibilité de son achèvement*. Paris: Félix Alcan.
- (1946) *La Philosophie et l'Esprit chrétien II*. Conditions de la symbiose seule normale et salutaire, Paris: Press Universitaires de France.
- (1896) *Lettre sur les exigences de la pensée contemporaine en matière d'apologétique*, Paris: Press Universitaires de France.
- (1961) *Lettres philosophiques*, Paris: Aubier.
- (1939) «Le problème de l'immortalité personnelle»: *Supplément à la Vie Spirituelle* 61 : 1-15.
- (1997) «Principe élémentaire d'une logique de la vie morale», en: *Œuvres complètes*. II, Paris: Press Universitaires de France.
- BEAUCHAMP T.L. – CHILDRESS J.F. (1979), *Principles of Biomedical Ethics*, New York: Oxford University Press.
- BENEDICTO XVI, Carta encíclica *Spes salvi*, Madrid: San Pablo.
- BOSSI L., (2017), *Las fronteras de la muerte*, Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- CALLAHAN, D. (1989), «Can We Return Death to Disease?», *Hastings Center Report*, Special Supplement 19, (1): 4-6.
- (1992), «When Self-Determination Runs Amok», *Hastings Center Report* nº 22 (2): 52-55.
- CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE (2008) *Dignitas personae*, Madrid: BAC.
- CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE MÉDICOS DE ESPAÑA (2017) *Código de Deontología Médica. Guía de Ética Médica*.
- DWORKIN, R. (1994), *Life's Dominion: An Argument About Abortion, Euthanasia and Individual Freedom*, New York: Vintage Books.
- FEINBERG, J. (1977). *Voluntary Euthanasia and the Inalienable Right to Life. The Tanner Lecture on Human Values*, University of Michigan.
- FRANKL V. (2005), *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- GEVERS K.M. (1992), «Legislation on euthanasia: Recent development in the Netherlands», *J. Med. Ethics* nº 3 (18): 138-141.

- HENDIN H. (2020), *Seducidos por la muerte. Médicos, pacientes y suicidio asistido*, Madrid: Mercurio.
- HILDEBRAND D. VON (1983), *Sobre la muerte*, Madrid: Encuentro.
- KASS L. (1989) «Neither for love nor money: why doctors must not kill», *Public interest* nº 94: 25-46.
- LAFONTAINE C. (2008), *La société postmortelle: la mort, l'individu et le lien social à l'ère des technosciences*, Paris: Seuil.
- LEWIS C.S. (2006), *El problema del dolor*, Madrid: Encuentro.
- MARCEL G. (1935), *Etré et avoir*, Paris: Montaigne.
- Metroscopia. Encuestas (2019) [www. metroscopia.org](http://metroscopia.org). Disponible en: <http://metroscopia.org/muerte-digna/> (acceso el 8 de febrero de 2020)
- QUILL T. E. (1991), «Death and Dignity –A Case of Individualized Decision Making», *New England Journal of Medicine*, nº 324: 691-694.
- SECPAL, Sociedad Española de Cuidados Paliativos (2016): Análisis y evaluación de los recursos de cuidados paliativos en España. Disponible en http://www.secpal.com/Documentos/Blog/monografia9_analisis_directorio.pdf
- SOLOMON, A. (1995), «A Death of One's Own», *The New Yorker*, May 22: 54-59.
- VALERI, R. (2007), *Il moriré filiale. Contributo dell'antropologia filiale di Real Tremblay alla bioética della fine vita*, Lugano: Tesi di dottorato in Teologia.

La eutanasia como negación del derecho a la vida

Euthanasia as denial of the right to life

Pedro Rodrigo Vázquez

Máster en Derechos Humanos.

Tutor y doctorando de la EIDUNED.

Profesor del I. de Ciencias Religiosas de Toledo (U. de S. Dámaso)

RESUMEN

Este artículo tiene como horizonte la reciente Proposición de Ley Orgánica de regulación de la eutanasia, presentada en las Cortes Generales el pasado 12 de febrero de 2020. En primer lugar, se analiza cómo en España no existe hoy día una demanda social relevante en favor de un nuevo derecho a la eutanasia. Además, tal pretendido derecho individual a la eutanasia no conecta con ninguno de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución vigente, como pretende la Proposición de ley Orgánica. En tercer lugar, se afirma que el texto legal va en contra de la doctrina tanto del Tribunal Europeo de Derechos Humanos como del Tribunal Constitucional en cuanto propugna que el bien de la vida puede decaer en favor de los demás bienes y derechos con los que debe ser ponderado. En este punto, se considera que el verdadero derecho a una muerte digna consiste en el derecho a vivir dignamente hasta el último momento de la vida, pues ninguna circunstancia puede calificar a la vida humana como indigna y por lo mismo, el supuesto derecho a morir dignamente, o a la eutanasia, es diametralmente contrario al derecho a la vida. Finalmente se pasa a proponer cómo el camino más idóneo y acorde con el derecho fundamental a la vida consiste en lograr que ésta discurra hasta el final de forma digna, especialmente, a través de los cuidados paliativos.

ABSTRACT

This article has as its horizon the recent Proposal of Organic Law on the Regulation of Euthanasia, presented in the General Courts on February 12, 2020. Firstly, it examines how there is currently no relevant social demand in Spain for a new right to euthanasia. Moreover, such an intended individual right to euthanasia is not based on any of the fundamental rights enshrined in the current Constitution, as the Proposal for Organic Law intends. Third, it is stated that the legal text goes against the doctrine of both the European Court of Human Rights and the Constitutional Court in so far as it advocates that the good of life may fall in favour of other goods and rights with which it must be weighed. At this point, the true right to a dignified death is considered to be the right to live worthily until the last moment of life, for no circumstance can characterise human life as unworthy and therefore the supposed right to die worthily, or euthanasia, is diametrically contrary to the right to life. Finally, we go on to propose how the most suitable means in line with the fundamental right to life is to make it run to the end in a dignified way, especially through palliative care.

El presente artículo tiene como marco la Proposición de Ley orgánica de regulación de la eutanasia que ha presentado, el pasado 12 de febrero de 2020, el Grupo Parlamentario Socialista para su aprobación por las Cortes Generales.¹ Al comienzo de la Exposición de Motivos de la Proposición² se afirma que: «*La presente ley pretende dar una respuesta jurídica, sistemática, equilibrada y garantista, a una demanda sostenida de la sociedad actual como es la eutanasia.*» Por eso, y antes de entrar a analizar cómo la eutanasia supone una negación radical del derecho fundamental a la vida, nos hacemos la pregunta si en verdad en España existe esa demanda social que justifica la aprobación de esta Ley.

I. ¿EXISTE EN ESPAÑA UNA DEMANDA SOCIAL A FAVOR DE LA EUTANASIA?

El CIS, en su página web, presenta el cuadro de los problemas que preocupan a los españoles desde el año 1985 hasta el presente año, 2020. Entre los problemas que preocupan más a los españoles en enero de 2020.³ destaca en primer lugar el problema del «paro», con un 58,9%; en segundo lugar, «los problemas de índole económica», con un 27,0%; en tercer lugar, «los problemas políticos en general», con un 21,7%, en cuarto lugar, «la corrupción y el fraude», con un 17,9%; y así sucesivamente. Llama la atención que el problema de la eutanasia ni siquiera viene enunciado, de forma específica, en dicho cuadro, como, por contra, sí viene enunciado el problema de la «Ley de aborto». Con estos datos objetivos cae por tierra la afirmación categórica con la cual comienza la EM de Proposición de Ley Orgánica de regulación de la eutanasia: «*La presente ley pretende dar una respuesta jurídica, sistemática, equilibrada y garantista, a una demanda sostenida de la sociedad actual como es la eutanasia*», porque ¿dónde está la demanda sostenida de la Sociedad Española si desde el año 1985 no figura como problema que preocupa a dicha Sociedad?

Por otra parte, llama poderosamente la atención la recurrencia y premura que se está dando en España la aprobación de esta ley orgánica⁴, cuando en Holanda se tardó más de 50 años en aprobar la «ley sobre terminación de la vida a petición propia» en el año 2002. En este país los Tribunales de Justicia desde el año 1952 llevaban estableciendo criterios para justificar, en determinados casos, la no aplicación de

¹ Puede consultarse el texto de la Proposición de Ley orgánica de regulación de la eutanasia en el Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados, núm. B-46-1 de 31/01/202, páginas 1ª en adelante. www.congreso.es

² En adelante EM.

³ Puede consultarse en la página web: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html (consultada el día 12 de febrero de 2020).

⁴ En dos ocasiones se había presentado anteriormente ante las Cortes Generales para su tramitación parlamentaria dicha Proposición de Ley, pero en ambos casos se ha frustrado debido a que los procesos electorales no finalizaban con la constitución de un parlamento.

los artículos 293 y 294 del Código penal holandés⁵, que contemplan los delitos de eutanasia y suicidio asistido. Tanto en Holanda como en Bélgica y Luxemburgo la aprobación de las leyes sobre eutanasia ha sido resultado de un largo, complicado y apasionante debate social que ha involucrado a los ciudadanos, tribunales, personal sanitario. Sin embargo, esta circunstancia, no se ha dado en España, dado que únicamente han existido momentos puntuales donde la opinión pública se ha sensibilizado ante casos como el Inmaculada Echeverría⁶ y especialmente, en el caso de Ramón Sampredo que no constituyó propiamente una actuación eutanásica sino un suicidio asistido. En este caso, y debido sobre todo a la película de Alejandro Amenábar del año 2004, «Mar adentro» donde presenta con todo dramatismo el caso Sampredo que tanto conmovió a la opinión pública, pero que, sin embargo, no fue objeto de un debate social amplio y serio. Todavía hoy se enarbola este caso como paradigma de la reivindicación del derecho a morir, pero no se tienen en cuenta otros casos similares donde personas que están afectadas por dolencias equiparables a las de Sampredo, reaccionan de una manera diversa y, al menos, con la misma dignidad ante la misma situación de enfermedad; me refiero, en particular a un caso similar, el de Javier Romañach, quién, en un artículo dirigido en primera persona a Sampredo, hace una crítica dura a la actitud que mantuvo Sampredo frente a la enfermedad que sufría,⁷ ya que Javier Romañach es una persona que sufre una tetraplejía, por una lesión a la altura de las cervicales quinta y sexta, es decir una tetraplejía peor que la de Sampredo quién la sufría a la altura de la séptima cervical.⁸ La actitud de Romañach frente a la situación de tetraplejía es diametralmente opuesta a la del protagonista de la película «Mar adentro» y el artículo mencionado concluye con toda crudeza: *«Quizá yo sea la única voz que se alce contra usted desde la razón, pero le aseguro que lo hago porque lucho por mi dignidad, por la dignidad de las personas como yo; en definitiva por la dignidad en la vida de todos los individuos. Y en esa lucha, sus textos, su pensamiento son para mí lo más peligroso que se ha*

⁵ MARCOS, A.M, y TORRES, J. «Y de nuevo la eutanasia: una mirada nacional e internacional», Ed. Dykinson, SL, Madrid 2019, pp. 68-69.

⁶ Inmaculada Echevarría padecía una distrofia muscular progresiva dependiente de ventilación mecánica. En octubre de 2006 solicitó ser sedada y desconectada del ventilador. El 2 de marzo de 2007 las direcciones de los dos hospitales implicados emitieron una nota conjunta en la que hacían pública su decisión de acceder a la petición de Inmaculada y, al mismo tiempo, solicitaban, sobre todo a los medios de comunicación, el respeto debido a la intimidad de la paciente y a la tranquilidad de los profesionales. Finalmente, el 14 de marzo de 2007 se produjo la desconexión de la paciente, tras haber sido adecuadamente sedada. Puede consultarse este caso en la revista Scielo, en un artículo titulado: «El caso de Inmaculada Echevarría: implicaciones éticas y jurídicas» de Pablo Simón-Lorda, Inés María Barrio-Cantalejo. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0210-56912008000900005 (consultado el día 13 de febrero de 2020).

⁷ ROMANACH, J., «Los errores sutiles del caso Ramón Sampredo», en Revista «Cuenta y Razón del Pensamiento Actual», número 135; Noviembre del año 2004.

⁸ SAMPEDRO, R.: *Cartas desde el infierno*. Editorial Planeta. 2ª Edición. Octubre de 2004, pág. 19.

escrito en los últimos años en contra de las personas que tenemos una tetraplejia y por lo tanto una limitación funcional.

Nos engañó a todos, haciendo ver que su lucha era personal, que le afectaba sólo a usted. Su legado de una falsa lucha por la eutanasia, que partió de su negativa a rehabilitarse de manera que pudiera suicidarse, su excusa como persona que tuvo una tetraplejia, sus textos tan llamativos, han llevado a la sociedad a pensar que usted tiene razón, razón que yo no le doy...»⁹

Desde el punto de vista jurídico, la novedad más significativa de la Proposición de Ley es la creación de un nuevo derecho individual, tal y como se afirma, por una parte, en la EM: «Esta ley introduce en nuestro ordenamiento jurídico un nuevo derecho individual como es la eutanasia.», y por otra en el artículo 1º del texto legal: «El objeto de esta ley es regular el derecho que corresponde a toda persona que cumpla las condiciones exigidas a solicitar y recibir la ayuda necesaria para morir, el procedimiento que ha de seguirse y las garantías que han de observarse.»

Es por ello, que nos planteamos la cuestión si en verdad estamos ante un verdadero derecho subjetivo novedoso.

II. ¿SE PUEDE CONSIDERAR EL DERECHO A LA EUTANASIA COMO UN VERDADERO DERECHO INDIVIDUAL?

Volviendo a la Proposición de Ley orgánica de regulación de la eutanasia, la misma, en su EM, ofrece el contenido de este nuevo derecho individual a la eutanasia, que consistiría en «la actuación que produce la muerte de una persona de forma directa e intencionada mediante una relación causa-efecto única e inmediata, a petición informada, expresa y reiterada en el tiempo por dicha persona, y que se lleva a cabo en un contexto de sufrimiento debido a una enfermedad o padecimiento incurable que la persona experimenta como inaceptable y que no ha podido ser mitigado por otros medios»¹⁰. Llama poderosamente la atención que este nuevo derecho subjetivo no viene contemplado en ninguna de las grandes Declaraciones de Derechos Humanos que se han ido jalonando desde finales del siglo XVIII hasta hoy en el mundo del Derecho y por supuesto tampoco viene contemplado expresamente en el elenco de derechos fundamentales de nuestra Constitución.

Ante esta realidad, la EM de la Proposición de Ley se apresta a enraizar, o como se dice «conectar», el nuevo derecho subjetivo en otros derechos fundamentales que sí están protegidos en la Constitución Española vigente, como son: el derecho a la vida, la integridad física y moral de la persona (art. 15 CE), el derecho a la intimidad (art. 18.1 CE); además de fundamentar la legitimidad de este nuevo derecho en la dignidad

⁹ O.cit., pp. 16-17.

¹⁰ Ver la EM de la Proposición de Ley.

de la persona humana (art. 10 CE), o en el valor superior de la libertad (art. 1.1 CE), la libertad ideológica y de conciencia (art. 16 CE).

El núcleo esencial del nuevo derecho a la eutanasia, siguiendo la línea marcada por la Proposición de Ley orgánica sobre la regulación de la eutanasia, lo constituiría el derecho que tiene la persona humana a disponer de la propia vida especialmente en aquellos momentos que no tiene sentido mantenerla porque ha perdido el calificativo de vida humana digna. Ahora bien, ¿realiza acertadamente la Proposición de Ley orgánica la fundamentación del derecho a disponer de la propia vida, que se particulariza en la elección de una buena muerte, en los derechos y valores constitucionalmente protegidos? Veamos:

1º. Comenzamos por analizar **si este derecho a disponer de la propia vida tiene encaje en el artículo 15** del texto constitucional en el que se proclama el derecho de todos a la vida. El derecho a la vida propugna una serie de obligaciones tanto al Estado como a los ciudadanos:

a) Una obligación positiva: de «hacer», consistente en proteger y promover el ejercicio de este derecho.

b) Una obligación negativa: de «no hacer», consistente en abstenerse de toda actuación que pueda menoscabar este derecho.

¿Debemos tener en cuenta las dos vertientes obligacionales? A este respecto, las Sentencias del Tribunal Constitucional 120/90 de 27 de junio y 137/90, de 19 de julio, se decantan por la existencia, en nuestro ordenamiento, de la vertiente exclusivamente positiva.¹¹ El primer pronunciamiento viene recogido en la F.J. 7º de la STC 120/90, que reza:

«El derecho fundamental a la vida, en cuanto derecho subjetivo, da a sus titulares la posibilidad de recabar el amparo judicial y, en último término, el de este Tribunal frente a toda actuación de los poderes públicos que amenace su vida o su integridad. De otra parte y como fundamento objetivo del ordenamiento impone a esos mismos poderes públicos y en especial al legislador, el deber de adoptar las medidas necesarias para proteger esos bienes, vida e integridad física, frente a los ataques de terceros, sin contar para ello con la voluntad de sus titulares e incluso cuando ni siquiera quepa hablar, en rigor, de titulares de ese derecho (STC 53/1985). Tiene, por consiguiente, el derecho a la vida un contenido de protección positiva que impide configurarlo como un derecho de libertad que incluya el derecho a la propia muerte..... En virtud de ello, no es posible admitir que la Constitución garantice en su art. 15 el derecho a la propia muerte y, por consiguiente, carece de apoyo constitucional la pretensión de que la asistencia médica coactiva es contraria a ese derecho constitucionalmente inexistente».

Como se puede ver, el alto Tribunal excluye la faceta «negativa» del ejercicio del derecho a la vida. En los mismos términos se pronuncia la STC 137/90 (F.J. 5º), o dicho

¹¹ Ambas sentencias abordan la problemática de la huelga de hambre, en el caso de las sentencias, de los presos de la organización terrorista de los GRAPO. La cuestión que se debatía era si la Administración podía alimentar forzosamente a dichas personas aunque ellos hubieran decidido poner fin a sus vidas si la Administración no accedía a sus pretensiones.

en otras palabras, el derecho a prescindir de la propia vida no forma parte del contenido esencial del derecho a la vida consagrado en el artículo 15 del texto constitucional.¹²

El hecho de que el Tribunal Constitucional se pronuncie en este sentido puede obedecer a la importancia nuclear que tiene el bien jurídico protegido, la vida, que es el presupuesto material del ejercicio del resto de los derechos, y de la irreparabilidad de la lesión, y las consecuencias inaceptables socialmente que se derivarían del contenido de las obligaciones positivas relativas al derecho fundamental a morir, como bien apunta Díaz Ripollés al estudiar esta cuestión.¹³

2º. Integración del derecho a morir en la dignidad de la persona humana y su libre desarrollo consagrados como fundamento del ordenamiento jurídico en el artículo 10.1:

La ubicación de estos principios y valores fuera de la Sección 1ª del Capítulo II dedicado a los «derechos fundamentales y las libertades públicas», no es baladí en el sentido de que no pueden ser considerados «*strictu sensu*» derechos fundamentales, en este sentido se ha pronunciado el Tribunal Constitucional en la sentencia 57/1994¹⁴:

*«El artículo 10.1 no puede servir de base para una pretensión autónoma de amparo ... (pues) sólo en la medida en que tales derechos sean tutelables en amparo y únicamente con el fin de comprobar si se han respetado las exigencias que, no en abstracto, sino en el concreto ámbito de cada uno de aquellos, derivan de la dignidad de la persona, habrá de ser tomado en consideración como referente»*¹⁵

En el mismo sentido la Sentencia del mismo Tribunal 120/1990:

*«...la dignidad de la persona y los derechos inviolables que le son inherentes ... no significa ni que todo derecho le sea inherente –y por ello inviolable–, ni que los que se califican como fundamentales sean in toto condiciones imprescindibles para su efectiva incolumidad, de modo que de cualquier restricción que a su ejercicio se imponga, devenga un estado de indignidad»*¹⁶

La dignidad de la persona humana, a igual que la libertad o el libre desarrollo de la personalidad, se configuran como principios inspiradores, dinámicos, que articulan y sistematizan los derechos humanos. Presentan una doble faceta, por una parte, se configuran como valores-guía de los derechos fundamentales, y por otra, son el resultado que viene configurado por los derechos fundamentales.¹⁷

3º. Integración de derecho a morir, como vertiente negativa del derecho a la vida en el derecho a la libertad consagrado en el artículo 1.1. de la Constitución:

¹² MARCOS DEL CANO, A.M, o cit., pág 29. El coautor de esta obra se decanta en el mismo sentido que el Alto Tribunal.

¹³ DIEZ RIPOLLES, J.L. «Eutanasia y Derecho» en Anuario de Filosofía del Derecho XII (1995) pp. 83-114.

¹⁴ STC 57/1994, de 28 de febrero, F.J. 3º

¹⁵ Mora, J.E. «La dignidad de la persona humana en la Jurisprudencia constitucional española», consultable en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5545/1/JOSE%20ENRIQUE%20MORA.pdf> (consultado el 3 de febrero de 2020)

¹⁶ F.J. 3º

¹⁷ MONTALBÁN AVILES, A. «El derecho a la vida y a la disponibilidad de la propia vida. Su constitucionalidad», en Cuadernos de Derecho Judicial, ed. Por CGPJ, Madrid 1993.

A este respecto es interesante la opinión de Romeo Casabona¹⁸, quien es partidario de la inclusión en el derecho a la vida, consagrado en el artículo 15, del derecho a acabar con la propia vida, en el sentido de que los poderes públicos deben abstenerse de toda actuación que impida el ejercicio del derecho a la vida por parte de su titular. Argumenta Romeo Casabona que el valor superior de la libertad contemplado en el artículo 1.1 tiene un valor normativo además de informador del ordenamiento jurídico, y por lo mismo en el caso de que el sujeto de derechos sufriese un ataque contra su vida en contra de su voluntad, el Estado tiene el deber de intervenir para garantizar la voluntad del individuo; de la misma manera el Estado no puede arrogarse el deber de intervenir en contra de la voluntad del individuo en lo referente al derecho a la vida.

Por ello, continua Romeo Casabona, que el valor libertad del artículo 1.1 realiza una labor interpretativa y correctiva sobre el derecho fundamental a la vida, y conlleva la no injerencia del Estado en la decisión individual que se concreta en el derecho a la no intromisión ajena sobre la decisión de disponer de la propia vida mediante actos de uno mismo.

Sin embargo, el Tribunal Constitucional en la Sentencia 120/1990, apuntada anteriormente y manteniendo la argumentación realizada por el Alto Tribunal, se aparta radicalmente de la argumentación de Romeo Casabona en el sentido de que:

*«Tiene, por consiguiente, el derecho a la vida un contenido de protección positiva que impide configurarlo como un derecho de libertad que incluya el derecho a la propia muerte¹⁹. Ello no impide, sin embargo, reconocer que, siendo la vida un bien de la persona que se integra en el círculo de su libertad, pueda aquélla fácticamente disponer sobre su propia muerte, pero esa disposición constituye una manifestación del «agere licere», en cuanto que la privación de la vida propia o la aceptación de la propia muerte es un acto que la ley no prohíbe y no, en ningún modo, un derecho subjetivo que implique la posibilidad de movilizar el apoyo del poder público para vencer la resistencia que se oponga a la voluntad de morir, ni, mucho menos, un derecho subjetivo de carácter fundamental en el que esa posibilidad se extienda incluso frente a la resistencia del legislador, que no puede reducir el contenido esencial del derecho».*²⁰

4º. Integración del derecho a disponer de la propia vida en el artículo 17.1 de la Constitución, es decir **en el derecho fundamental a la libertad**.²¹

A tenor del este artículo podría defenderse que cualquier actuación o norma que afecte a limitaciones graves a la autonomía personal podría ser tachada de inconstitucional y sujeta al derecho de amparo ante el Tribunal Constitucional. Como derivado del derecho a la libertad se introduce la libertad de prescindir de la propia vida, que

¹⁸ ROMEO CASABONA, C. *«El derecho y la bioética ante los límites de la vida humana»*, Ed. Centro de estudios R. Areces, Madrid, 1994, pp. 104-106

¹⁹ Los subrayados son míos.

²⁰ STC 120/90, F.J.7. El subrayado es mío.

²¹ El apartado 1º de este artículo proclama: «Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, sino con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley».

de esta forma se integraría el artículo 15 (derecho a la vida) en su vertiente negativa en el artículo 17 (derecho a la libertad). Sin embargo, la libertad a que se refiere este artículo 17 es la libertad ambulatoria o física y no tanto la libertad en sentido amplio, como atributo de la persona humana.

5º. Integración del derecho a disponer de la propia vida en el artículo 15.1 de la Constitución, es decir la **prohibición de tratos inhumanos o degradantes**.

Dentro de la configuración del derecho a la vida, se inserta en su contenido la prohibición de someter a la persona humana a tratos inhumanos o degradantes, en el ámbito de los cuales podrían situarse las actuaciones encaminadas a mantener, desde el punto de vista médico, la vida humana a cualquier precio.

Existe un consenso entre los estudiosos del Derecho en considerar que el propio sujeto del derecho a la vida tiene en su mano el elegir someterse o no a un determinado tratamiento médico que, a costa de procurar la calidad de la vida, puede derivar en acortar la misma. Esta disponibilidad sobre la propia vida deriva de la realidad de que, dada la situación que presenta la persona humana (enfermedad grave e irreversible, dolor extremo, esperanza de vida nula, etc...) determinados tratamientos médicos son tan agresivos y su eficacia tan deficiente que someterse a ellos a toda costa conlleva una existencia que choca con la más elemental dignidad humana. Más aún, en innumerables ocasiones, tales tratamientos se implantan como medios de investigación para calibrar sus efectos sobre las personas humanas, convirtiendo a estas en «medios» para lograr ciertos «fines», en este caso de investigaciones médicas.

Cierto que, desde el punto de vista subjetivo, determinadas situaciones vitales de la persona, tales como, por ejemplo, los dolores insoportables, la degeneración corporal o psíquica irreversible, etc..., se pueden presentar ante el propio sujeto que las experimenta como situaciones inhumanas o degradantes y por lo mismo indignas del ser humano. Pero estas circunstancias no entran dentro de los tratos inhumanos o degradantes. Por otra parte de lo que se trata es si, dadas esas circunstancias personales objetivamente penosas que sufre la persona humana, puede oponerse subjetivamente a actuaciones que vayan encaminadas a mantener o no las mismas. En este sentido cabe la oposición radical a la denominada obstinación terapéutica que busca ante la curación imposible instaurar obstinadamente tratamiento que se saben ineficaces. Sin embargo, frente a la realidad del sufrimiento intolerable existen las actuaciones, acordes con la dignidad de la persona humana y el derecho a la vida, consistentes en cuidar al enfermo y aliviar el sufrimiento a través sobre todo de los cuidados paliativos, que no van dirigidos a eliminar la sujeto del derecho a la vida, sino a procurar que dicho sujeto vida esos momentos de forma digna.

6º. Integración del derecho a disponer de la propia vida en el artículo 18 de la Constitución, en el **derecho a la intimidad**.²²

²² En este epígrafe sigo el artículo de Marta Albert, «Privacidad y derecho a morir, en la obra colectiva: *Bioética y nuevos derechos*, Ed. Comares, Madrid 2016, pp. 203-217.

De unos años a esta parte y ante la rotundidad con la cual se ha pronunciado el Tribunal Constitucional al negar la vertiente negativa del derecho a la vida, se pretende perfilar el derecho a disponer de la propia vida, y en particular a elegir la propia muerte como un derecho que afecta a la intimidad de las personas, y por lo mismo encuadrado tanto en el artículo 18 de la Constitución como en su homólogo el artículo 8 de la Convención de Roma²³.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha empleado esta argumentación en casos tales como Koch²⁴, Haas²⁵, Gross²⁶ y Lambert²⁷. En el caso Gross el Alto Tribunal reconoció, por primera vez, que la decisión sobre cómo y cuándo morir formaba parte esencial del contenido del derecho a la vida privada personal y familiar, y, por lo mismo, condenaba a Suiza por no haber permitido a la señora Gross tomar libremente esta decisión, al negarle la receta del pentobarbital con el que podría suicidarse.

El derecho a la intimidad nace como un derecho de libertad negativa, para impedir que otros hagan, pero acaba convirtiéndose en una libertad positiva, en la libertad de auto determinarse, es decir, en un poder para lograr también que otros hagan. La cuestión es si la intimidad es inteligible como derecho subjetivo en términos de libertad positiva, es decir, si la autodeterminación puede ser, por definición un derecho subjetivo.

Nos hacemos, por tanto, la pregunta: ¿En qué consiste nuclearmente el derecho a la autodeterminación? Este derecho, en su dimensión más profunda, consistiría en obrar conforme a la propia voluntad sin más límites que el no causar daño a terceros. Pero si nos atenemos a esta definición, la misma no es otra que el concepto jurídico de «lo lícito» y no el concepto de «derecho subjetivo». Conceptualmente el reconocimiento del derecho a la autodeterminación, o el derecho a la intimidad positiva, no es otra cosa que el reconocimiento a lo lícito, o dicho de otra manera el «derecho a lo no prohibido».

Sin embargo, en el mundo del derecho, existe una gran diferencia entre tener derecho a algo y actuar lícitamente. No todas las pretensiones humanas se convierten

²³ El artículo 8 del Convenio para la protección de los derechos y de las libertades fundamentales, hecho en

Roma el 4 de noviembre de 1950, proclama el derecho al respeto a la vida privada y familiar, y dice textualmente:

«1. Toda persona tiene derecho al respeto de su vida privada y familiar, de su domicilio y de su correspondencia.

2. No podrá haber injerencia de la autoridad pública en el ejercicio de este derecho, sino en tanto en cuanto esta injerencia esté prevista por la ley y constituya una medida que, en una sociedad democrática, sea necesaria para la seguridad nacional, la seguridad pública, el bienestar económico del país, la defensa del orden y la prevención del delito, la protección de la salud o de la moral, o la protección de los derechos y las libertades de los demás».

²⁴ Koch vs Alemania. Application nº 497/09, 19/07/2012

²⁵ Hass vs Suiza. Application nº 31322/07, 20/01/2011

²⁶ Gross vs Suiza. Application nº 67810/10, 30/09/2014

²⁷ Lambert vs Francia. Application nº 46043/14, 05/06/2015

automáticamente en derechos, que implican el poder de exigir a los demás y la exigencia del respaldo del Estado. Entonces: ¿Cómo se convierte una pretensión humana en derecho subjetivo? Para ello es necesario que se estructure como ingrediente de una relación jurídica. Tal relación implica la existencia de:

- Dos sujetos: el titular del derecho y el sujeto sobre el que recae el deber.
- Un contenido bien delimitado, es decir las facultades que se conceden al titular para actuar en el sentido del derecho.
- Unas garantías para hacer el derecho exigible, que no son otras que la posibilidad de obtener la tutela por parte de los tribunales.

En definitiva, para que exista un derecho subjetivo ha de existir un título justo, que habilita al titular del mismo poseer un poder que le permite controlar la conducta de los demás o lo que es lo mismo, determinar lo que deben hacer o dejar de hacer. Además, este control se realiza con el respaldo del Estado quien tiene en última instancia el monopolio de la fuerza legítima.

Sin embargo, si se reconoce la autodeterminación como derecho subjetivo, se vacía de contenido la exigencia del título, y la razón o porqué del derecho se transforma en el «porque sí», «porque lo quiero», «porque lo deseo». Entonces el derecho se convierte en arbitrario e ininteligible, sometido únicamente a la voluntad individual del sujeto, quien en unos casos puede aportar razones y otras veces no.

En el Derecho español, el Tribunal Constitucional, por ejemplo en la Sentencia de los Grapo, apuntada anteriormente,²⁸ diferencia claramente entre lo lícito y lo exigible, al afirmar que:

«siendo la vida un bien de la persona que se integra en el círculo de su libertad, pueda aquella fácticamente disponer sobre su propia muerte, pero esa disposición constituye una manifestación del ‘agere licere’, en cuanto que la privación de la vida propia o la aceptación de la propia muerte es un acto que la ley no prohíbe y no, en ningún modo, un derecho subjetivo».

Al final de todo este apartado, volvemos a plantear la pregunta de si estamos en verdad en presencia de un nuevo derecho individual como pretende la Proposición de ley orgánica de regulación de la eutanasia. Siguiendo a Ana M^a Marcos y Javier de la Torre²⁹, es indudable que tanto el sufrimiento insoportable como la muerte son males. Y «algo malo» no puede ser objeto de un derecho subjetivo, porque es evidente que cuando hablamos de «tener derecho» nos referimos a «algo bueno». Y ¿cómo podemos considerar que, ante un sufrimiento insoportable, que es algo «malo», se busca como solución a esa situación, algo peor, como es la muerte, que es el mal de los males, dado que esta realidad implica la aniquilación de la existencia del propio titular de los derechos?³⁰ ¿No es un contrasentido afirmar que uno tiene derecho a

²⁸ STC 120/90, F.J.7º.

²⁹ O.cit., pp. 68-69.

³⁰ «El peor de los males, la muerte, no significa nada porque si somos, la muerte no es; si la muerte

la no-existencia, a desaparecer para siempre? El establecer por ley que «dar muerte a alguien» o «darse uno mismo la muerte» constituye un derecho subjetivo, choca frontalmente con la protección y garantía que posee el derecho a la vida que, como derecho fundamental reconocido en nuestra Constitución, correspondiéndole al Estado garantizar su protección, incluso contra las vulneraciones que puedan proceder del mismo sujeto del derecho.

Por lo tanto lo apuntado anteriormente, no se puede sostener la afirmación que se hace en la EM en el sentido de que: *«la eutanasia conecta con un derecho fundamental de la persona constitucionalmente protegido como es la vida, pero que se debe coherencia también con otros derechos y bienes, igualmente protegidos constitucionalmente»*, porque la eutanasia no está conectada con el derecho a la vida en ningún caso, más aún está totalmente desconectada, por la oposición radical y antagonista que existe entre las realidades de la vida y la muerte.

III. LA PROPOSICIÓN DE LEY ROMPE CON LAS LINEAS DOCTRINALES MANTENIDAS POR EL TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS Y EL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL SOBRE LA PROTECCIÓN DEL DERECHO A LA VIDA

La EM de la Proposición de Ley concluye su apartado I, diciendo que *«Cuando una persona plenamente capaz y libre se enfrenta a una situación vital que a su juicio vulnera su dignidad e integridad, como es la que define el contexto eutanásico antes descrito, el bien de la vida puede decaer en favor de los demás bienes y derechos con los que debe ser ponderado, toda vez que no existe un deber constitucional de imponer o tutelar la vida a toda costa y en contra de la voluntad del titular del derecho a la vida. Por esta misma razón, el Estado está obligado a proveer un régimen jurídico que establezca las garantías necesarias y de seguridad jurídica»*.

Esta postura rompe diametralmente con la posición que han mantenido, tanto el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos, como el Tribunal Constitucional Español. No es el fin de este artículo realizar una exposición exhaustiva de las declaraciones efectuadas por dichos Tribunales, basta traer a colación, como botón de muestra, el pronunciamiento realizado por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el caso Diane Pretty contra el Reino Unido en el año 2002,³¹ a raíz de la demanda de la Sra. Pretty de que su marido la ayudara a morir. La Corte señala que el Estado está obligado a proteger la vida y que el derecho a la vida no puede ser interpretado envolviendo un aspecto negativo, añadiendo que el derecho a la libertad no es sin

es, no somos.» Epicuro, Carta a Meneceo, fragmento 125. Puede consultarse en <https://cdn.website-editor.net/33a8871d66e14c2ba0a24b619954bc3f/files/uploaded/CARTA%2520A%2520MENECEO.pdf> (consultado el día 3 de febrero de 2020).

³¹ Sentencia del TEDH de 29 de abril de 2002 PRETTY/REINO UNIDO, demanda n. 2346/02.

restricciones. De hecho, el artículo 2 de la Convención de Derechos Humanos³² no se refiere a la calidad de vida o a una autonomía sin restricciones; por lo que del derecho a la vida no puede inferirse el opuesto derecho a morir, ni crear un derecho a elegir la muerte sobre la vida.³³ No es el caso de continuar con analizando otras sentencias, pero sí apuntar las tesis que pueden resumir la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en torno a la eutanasia:³⁴

1º. Que el derecho a la vida del art. 2 CEDH no conlleva un parejo derecho a la muerte ni en los casos de eutanasia activa ni tampoco en los de la asistencia al suicidio.

2º. Que en la pugna entre autodeterminación del individuo vs. derecho a la vida y/o a la integridad física, el tribunal opta por lo segundo. No existe un derecho a disponer del propio cuerpo sin límites. Esto se demuestra, por ejemplo, en la obligación de dar de comer a presos en huelga de hambre, la obligación de impedir un suicidio, la prohibición de prácticas sadomasoquistas consentidas o la obligación de llevar casco al conducir una moto.

3º. Que la dignidad del ser humano, aunque su titular no la reconozca, se sitúa en un plano superior al de su libertad.

4º. Que existe una interferencia en el derecho a la vida privada y familiar cuando los médicos llevan a cabo una eutanasia no voluntaria activa en contra de los deseos del propio paciente o de los tutores.

En el ámbito español, el Tribunal Constitucional, en los casos en que los presos del grupo terrorista del Grapo, acogidos a la autonomía de la voluntad,³⁵ pedían que no se les alimentase por parte de la Administración Penitenciaria, lo que conllevaba la libertad, por parte de esos presos, de disponer libremente de la eliminación de la propia vida, o lo que es lo mismo, de morir. Esta situación ocasionó un gran debate social, político, médico y jurídico en el año 1989, entre dos posturas: por una parte, considerar que el Estado debe evitar a toda costa la muerte de las personas en pro de la defensa del derecho a la vida y la negación del derecho a la muerte; y por otra

³² Este artículo reza así: «1. El derecho de toda persona a la vida está protegido por la ley. Nadie podrá ser privado de su vida intencionadamente, salvo en ejecución de una condena que imponga la pena capital dictada por un Tribunal al reo de un delito para el que la ley establece esa pena. 2. La muerte no se considerará como infligida en infracción del presente artículo cuando se produzca como consecuencia de un recurso a la fuerza que sea absolutamente necesario: a) en defensa de una persona contra una agresión ilegítima; b) para detener a una persona conforme a derecho o para impedir la evasión de un preso o detenido legalmente; c) para reprimir, de acuerdo con la ley, una revuelta o insurrección.» . https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf

³³ MARCOS DEL CANO, AM, ... o.cit, p. 29

³⁴ «El comienzo y el fin de la vida humana ante el TEDH: el aborto y la eutanasia a debate» Susana Sanz Caballero; CEU.

³⁵ Para un análisis exhaustivo de esta problemática, véase el acertado artículo del profesor MARTINEZ MORÁN, Narciso: «¿Derecho a la vida o Derecho a la muerte? (A propósito de la huelga de hambre)», en Homenaje al Profesor Antonio Fernández Galiano, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid 1995, pp. 508-571

parte, la defensa a ultranza de la libertad y autonomía de la persona sobre el valor fundamental de la vida, incluso aunque ello conlleve la muerte. El Tribunal Constitucional, ante los Recursos de Amparo interpuestos por los huelguistas se pronunció a través de tres sentencias ³⁶ en las que establece que la vida tiene prioridad sobre la libertad personal y por lo mismo el Estado tiene el deber de alimentar forzosamente a los presos en huelga, si bien en la tercera sentencia matiza que esto sólo se realizará cuando el huelguista haya perdido la conciencia.

¿Qué pensamiento subyace en la doctrina del Tribunal Constitucional, que no olvidemos es el *«intérprete supremo de la Constitución»*³⁷? Siguiendo las líneas marcadas en el artículo del profesor Martínez Morán, apuntado anteriormente, el marco donde se mueve la doctrina del Alto Tribunal se sustenta en que:

1º El derecho a la vida tiene primacía sobre el resto de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución. Esta afirmación tiene su sentido ya que para poder ser titular de cualquier derecho, la condición sine qua non es tener vida, porque sin ella la persona no tiene derechos, o ¿un cadáver puede ser titular de alguno de los derechos consagrados en la Constitución? Por otra parte, la lógica más elemental pone de manifiesto que el uso de la libertad no debe ejercitarse para acabar con la propia libertad, como es el caso de quitarse la vida o pedir que nos la quiten. Acertadamente señala Martínez Morán: *«La libertad es un valor de la vida, pero la vida no es un valor de la libertad»*³⁸, apuntando después que *«La renuncia a la vida supone la muerte, necesariamente se perderá para siempre la libertad y todos los demás derechos que ostenta el hombre mientras mantenga la existencia»*.

2º La dignidad de la persona humana supone siempre un actuar positivo de respeto al derecho a la vida, y en ningún caso puede suponer destruir la propia vida, por parte del propio sujeto del derecho ni por parte de otros. El sufrimiento, por sí mismo, no califica a la existencia de la persona que lo padece como indigna. El ser humano cuando sufre es consciente de ello, y en esto se distingue del resto de los seres vivientes, ya que si bien comparte con los animales el dolor, sin embargo el ser humano es el único que es capaz de dar un sentido al dolor, y según el sentido que otorgue al sufrimiento, éste puede anular a la persona o, por el contrario, puede enriquecerle.³⁹ El sufrimiento eleva el hecho del dolor a un nivel ético superior. La persona que sufre por causa de una enfermedad puede hacer partícipes a sus familiares, amigos, personal sanitario que le atiende, de sus sufrimientos para que se solidaricen con él; incluso

³⁶ La primera es la 120/90 de 27 de junio; la segunda la 137/90 de 19 de julio; la tercera la 11/1991 de 17 de enero de 1991.

³⁷ Artículo 1º.1 de la Ley Orgánica 2/1979, de 3 de octubre, del Tribunal Constitucional.

³⁸ O.cit, pág. 566.

³⁹ SUARDÍAZ PARERAS, Jorge H. «Aspectos bioéticos y antropológicos del dolor, el sufrimiento y la muerte». En <http://www.cbioetica.org/revista/53/531825.pdf>, pp. 18-25 (consultada el día 25 de febrero de 2020).

puede, a través del sufrimiento, comprender mejor a las demás personas que lo comparten; además de que el sufrimiento de una persona puede ser una ocasión para que los seres que le rodean pongan en práctica los valores humanos de la comprensión, la solidaridad, la ayuda, el servicio, el cuidado, la tolerancia, la entrega, el amor. La persona que sufre merece todo el respeto y toda la ayuda por parte de todos, porque el calificativo de digno se aplica de la persona humana en sí misma, independientemente de que sufra o no.⁴⁰

3º La profesión médica está para salvar la vida. En este sentido los juramentos hipocráticos siempre recogen el deber deontológico de actuar en pro de la vida,⁴¹ La profesión médica se encamina fundamentalmente a que la enfermedad no obstaculice la vida del que la padece. El actuar del médico se encaminará sobre todo a curar la dolencia, y si no pudiese hacerlo, procurará aliviar el sufrimiento y consolar al enfermo. Bien se comprende que la eutanasia no ayuda al enfermo a vivir, sino que elimina el problema al provocar la muerte, despreciando la vida. La eutanasia no ofrece ni calidad de vida ni calidad de muerte.⁴²

Lo que dignifica a un Estado que se precie de democrático es, acorde con el artículo 9.2 de nuestra Constitución, crear las condiciones de vida, culturales y sociales, necesarias para que cada ciudadano ame la vida y prefiera vivir a morir, porque nadie, en plenitud de su razón, que sea acogido, apoyado, cuidado y respetado como persona, en cualquier estado en que se encuentre de salud o enfermedad, desea que le quiten o quitarse la vida.⁴³

IV. EL VERDADERO DERECHO A UNA MUERTE DIGNA CONSISTE EN EL DERECHO A VIVIR DIGNAMENTE HASTA EL ÚLTIMO MOMENTO DE LA VIDA

Sin embargo, nos hacemos una nueva pregunta: ¿existen circunstancias que podrían calificar al hecho de vivir como de indigno? ¿Podemos afirmar que existen circunstancias que calificarían como «malo» el hecho de vivir? Si fuera así, no cabría ha-

⁴⁰ SUARDÍAZ,..., p. 19

⁴¹ El juramento hipocrático clásico señala que: «No accederé a pretensiones que busquen la administración de venenos». El juramento hipocrático de la Convención de Ginebra (1946) señala que: «La salud y la vida del enfermo serán las primeras de mis preocupaciones. Tendré absoluto respeto por la vida humana». En: <https://sites.google.com/site/juramentoshipocraticos/home/version-de-1964> (consultados el día 4 de febrero de 2020).

⁴² «SERVIDORES DE ESPERANZA, Acoger, proteger y acompañar en la etapa final de esta vida», núm. 39. Documento elaborado por la Subcomisión Episcopal para la Familia y Defensa de la Vida de la Conferencia Episcopal Española, presentado el 4 de diciembre de 2019. Puede consultarse en: [tps://es.zenit.org/articles/sembradores-de-esperanza-documento-de-los-obispos-espanoles-sobre-el-final-de-la-vida/](https://es.zenit.org/articles/sembradores-de-esperanza-documento-de-los-obispos-espanoles-sobre-el-final-de-la-vida/) (consultado el 10 de febrero de 2020).

⁴³ MARTINEZ MORAN, «¿Derecho a la vida.....? p. 570.

blar, en estos casos, de un derecho a vivir y, por tanto, sí cabría hablar de un derecho a morir.

A) ¿EXISTEN CIRCUNSTANCIAS QUE PUEDEN CALIFICAR LA VIDA HUMANA COMO INDIGNA?

Retornando a la Proposición de Ley orgánica sobre la regulación de la eutanasia, en su EM se realiza la siguiente afirmación:

«Cuando una persona plenamente capaz y libre se enfrenta a una situación vital que a su juicio vulnera su dignidad e integridad, como es la que define el contexto eutanásico⁴⁴ antes descrito, el bien de la vida puede decaer en favor de los demás bienes y derechos con los que debe ser ponderado, toda vez que no existe un deber constitucional de imponer o tutelar la vida a toda costa y en contra de la voluntad del titular del derecho a la vida. Por esta misma razón, el Estado está obligado a proveer un régimen jurídico que establezca las garantías necesarias y de seguridad jurídica».

Sin embargo, y por la trascendencia que reviste la decisión que tiene que adoptar el ser humano, deberíamos establecer un concepto objetivo sobre lo que es dignidad humana. Esta realidad puede ser contemplada desde dos perspectivas: una, la dignidad que se deriva del actuar o de las circunstancias que rodean a la persona humana; la otra, la dignidad que se deriva del hecho de ser persona humana.

En la dimensión de la dignidad humana que hace referencia al obrar o de las circunstancias que rodean al ser humano, la persona se hace digna cuando su actuar se adecua a lo que la persona descubre que debe ser o bien ético⁴⁵, y por lo mismo, en cuanto el actuar del ser humano es conforme al bien ético o sea disconforme, no todos los seres humanos poseen la misma dignidad. Y si miramos a las circunstancias que rodean a la persona humana, dependen de cuáles sean éstas, la persona vendría calificada como digna o indigna, en virtud de la calidad de vida que tenga: bienestar, sufrimiento, discapacidad, belleza, abandono, reconocimiento social, etc.

Según esta perspectiva, por ejemplo, la persona que presenta un sufrimiento insoportable sin esperanza de curación, no poseería una dignidad intrínseca, sino que su valor como persona humana existiría en la medida en que posea una cierta significación para el mismo sujeto que experimente su vida con calidad y sentido. Generalmente para línea de pensamiento, el ser humano viene calificado por sus sentimientos, sus apreciaciones subjetivas, su calidad de vida, y de lo que se trata es de que la persona humana no sufra inútilmente. Así tendríamos, por ejemplo, que los «nascituri», como no pueden tener comportamientos morales, al carecer de autonomía

⁴⁴ La Proposición de Ley define el **contexto eutanásico** como «La situación de enfermedad grave e incurable, o de una enfermedad grave, crónica e invalidante, padeciendo un sufrimiento insoportable que no puede ser aliviado en condiciones que considere aceptables».

⁴⁵ Recuérdese que «ético» viene del griego «ethos», y significa «comportamiento».

y autoconciencia, no son dignos moralmente. De igual forma se podría extender esta reflexión de los aquejados por coma profundo, el deficiente psíquico, a aquellos que consideran que su vida no tiene sentido, etc...⁴⁶

Según Robert Spaemann⁴⁷, esta concepción de dignidad, va contra la idea misma de derechos humanos, ya que esta concepción conduce a una actitud de indiferencia hacia los seres humanos más débiles, que pueden ser expuestos a tratamientos degradantes o directamente suprimidos sin ningún remordimiento. El respeto sólo se aplicaría a un número limitado de individuos privilegiados, que serían aquellos que poseerían una serie de cualidades que son consideradas esenciales para ser calificados como «dignos».

En esta línea se sitúa Hugo T. Engelhardt⁴⁸, que establece la distinción neta entre las personas en sentido estricto y la vida biológica humana. Las personas en sentido estricto son seres autoconscientes, racionales, libres en sus elecciones, capaces de juicio moral. Sólo de ellas es predicable el principio de autonomía, que en palabras de Kant «es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional»⁴⁹, y por ello objeto de deber de respeto mutuo. Por lo mismo, sólo los seres autoconscientes poseen derechos y son personas humanas en sentido estricto⁵⁰. Los seres humanos que no cumplen los requisitos enunciados, pertenecen a una categoría inferior, dado que sólo poseen vida biológica humana. Por ello, los «*fetos, los recién nacidos, los enfermos mentales graves, y los que se encuentran en coma irreversible son ejemplos de seres humanos que no son personas*»⁵¹. Al final el respeto de la persona se reduce a su capacidad de ser autónoma, en particular la autonomía moral.

Acorde a esta concepción de la dignidad de persona humana, está la línea de pensamiento de Peter Singer, que realiza una desacralización de la vida humana,⁵² Este pensador llega incluso a legitimar el infanticidio de los niños afectados por enfermedades graves, dado que el principio de la sacralidad de la vida no tiene significado moral intrínseco.⁵³ En definitiva, el concepto de «persona» no se identifica con el de «ser humano», porque existen seres humanos que no son personas⁵⁴ en cuanto no son entes racionales y autoconscientes; de la misma forma que existen seres no humanos, que debido al hecho de tener racionalidad y autoconciencia, son personas y, por lo mismo, son sujetos de derechos.⁵⁵

⁴⁶ NARCISO MARTÍNEZ MORÁN en «Persona, Dignidad humana e investigaciones médicas», o. cit., pp. 24-25.

⁴⁷ SPAEMANN, R. «La naturaleza como instancia moral de apelación». En AA.VV.: *Inmanencia y Trascendencia*, vol. I, Ed. Eunsá, Pamplona, 1991, p. 66.

⁴⁸ ENGELHARDT, H.T. «*Los fundamentos de la bioética*». Ed. Paidós, Barcelona 1995.

⁴⁹ KANT, I. «*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*», o.cit IV: 436.

⁵⁰ ANDORNO, R, *Bioética y dignidad de la persona*, o.cit, p. 67

⁵¹ *Ibíd.*, p. 68.

⁵² SINGER, P. «*Desacralizar la vida humana. Ensayo de ética*». Ed. Paidós. Barcelona, 2003.

⁵³ ANDORNO, R. *Bioética y dignidad de la persona*, o.cit, p. 69

⁵⁴ SINGER, P. «*Ética práctica*», o.cit., p. 100.

⁵⁵ Se refiere en esta caso Singer, a los mamíferos superiores (gorilas, chimpancés, etc...), en su

Ahora bien, ¿quién puede calificar el hecho de vivir como de indigno, de tal forma que se pueda justificar el ejercicio del supuesto derecho a morir? ¿Quién determina que esta vida humana concreta carece de calidad de forma que en aras de la dignidad de persona humana es lícito hacer desaparecer esa vida?

Según la línea de pensamiento que acabamos de ver, sólo estaríamos en presencia de una vida digna cuando ésta discurre con calidad de vida, es decir cuando la persona está sana, está en su sano juicio, tiene autonomía; por ello, toda persona humana que no cumple estos estándares de calidad, su vida carecería de dignidad. Pero, ¿quién se erige en juez para determinar si la vida de este ser humano concreto tiene dignidad o no? ¿El Estado, los médicos, los biólogos, los jueces, la familia...? Sea quien fuere, se erigirá en «señor de la vida y de la muerte» con un poder absoluto de otorgar la vida o destinar a la muerte, otorgar derechos o negárselos a ese ser..., en una palabra, «estamos en presencia de un nuevo totalitarismo, porque no existe un acto más fuerte de disposición de un ser humano que establecer si es o no es hombre».⁵⁶ Por lo mismo, el carácter de la dignidad de la vida humana no es algo inherente a la vida humana, sino que es algo «otorgado», bien por el propio individuo o bien por otras personas o instituciones. Ahora bien, si las cosas fuesen así, asistiríamos a nueva forma de discriminación, no ya basada en la religión, sexo, nacimiento, raza, etc..., sino mucho más radical, porque esta discriminación consistiría en desconocer el carácter de persona de un ser humano en concreto, por el simple hecho de no haber alcanzado el desarrollo físico, psíquico o social.⁵⁷

Pero, ¿qué dice la Proposición de Ley orgánica a este respecto? Como se puede comprobar la consideración de que la vida humana es indigna o no lo deja la Proposición de Ley orgánica a juicio del propio sujeto. Esta circunstancia exalta totalmente el individualismo. El juicio de lo que es una vida digna estará en función de lo que considere el propio sujeto: de la educación, de los valores, de las circunstancias del momento, de los estados emocionales, de las situaciones por las que esté atravesando el sujeto del derecho a la vida. Al final se cae en un peligroso subjetivismo, pues una actuación tan trascendente en la vida de una persona como es el pedir dejar de existir, depende de qué piense el individuo sobre la dignidad de su vida, máxime cuando sus apreciaciones y su capacidad de decisión autónoma suele estar viciada por numerosos factores internos y externos tales como el propio sufrimiento, el temor ante la cercanía de la muerte, la angustia, o el experimentar que se es una carga para la familia y la sociedad, el estado depresivo, etc.⁵⁸

obra «Repensar la vida y la muerte», o.cit. p. 216.

⁵⁶ SPAEMANN, R. «La naturaleza como instancia moral de apelación, En *El hombre: immanencia y trascendencia. Actas de las XXV Reuniones filosóficas*», Pamplona 1991. Universidad de Navarra, vol. I, pp. 65 ss.

⁵⁷ HOYOS CASTAÑEDA Ilva M. «De nuevo sobre el concepto de persona.. o. cit., p. 330.

⁵⁸ MARCOS DEL CANO, AM, o cit., pág. 36

Pero existe otra forma de considerar la vida humana y su dignidad, al considerar la vida como digna en sí misma, independientemente de las circunstancias en que se desarrolle esa vida. Entre ser humano, vida humana y persona existe una identidad intrínseca, y por lo mismo todos los individuos de la especie humana son personas;⁵⁹ y dado que toda persona es «por sí misma» digna, todo ser humano, por ser persona, posee una dignidad inherente al hecho de ser persona, de tal manera que ninguna circunstancia puede calificar a la persona humana en cuanto tal como indigna. Nos referimos a la dignidad intrínseca, inseparablemente unida a la condición de «ser humano», siendo igual para todos los seres de la especie humana. Algunos filósofos prefieren utilizar para concepción ontológica de la dignidad el término «dignidad»⁶⁰ para diferenciarla de la dignidad desde el punto de vista ético.

Según esta concepción, el ser humano es digno en sí mismo, y por ello no puede ser sometido a manipulación, tortura, malos tratos, tratamientos degradantes. La raíz de la dignidad humana se sitúa en el hecho de que todo ser humano es persona,⁶¹ sin distinción alguna (hombre, mujer, niño, raza, enfermedad, embrión,...); por ello, y por muy indigno éticamente o reprochable moralmente que sea el actuar de un ser humano concreto, como lo pueda ser un criminal, un violador, un terrorista, etc..., y muy indignas se puedan considerar las circunstancias que rodean al individuo (enfermedad insufrible, pérdida del sentido de la vida...) siempre será poseedor de esta dignidad, y por lo mismo, actuaciones como la condena a muerte, o infligir torturas o tratos inhumanos, procurar la eutanasia, para lograr fines «más sublimes», atentarían gravemente a esa dignidad, precisamente porque su dignidad se asienta en el hecho de «ser personas», es decir, «fin en sí mismos».

Esta dignidad ontológica no admite grados, es total y plena, desde el mismo momento que estamos en presencia de un «ser de la especie humana», y la dignidad que tiene en su punto de mira las Declaraciones Universales de Derechos,⁶²

En el debate del derecho a la vida o a la muerte, es necesario recuperar realidad de la «dignidad humana»,⁶³ la excelencia y grandeza del hombre como persona, su

⁵⁹ El concepto de persona como tal nace en el contexto teológico, para dar respuesta al dogma trinitario (tres personas y una sola naturaleza), y desde ese ámbito trasciende al marco antropológico y jurídico. El concepto persona se va aplicar sólo a los individuos racionales, excluyendo del mismo al resto de los seres que no tienen esta cualidad en su ser o naturaleza; por lo tanto el concepto de persona se «descosifica».

⁶⁰ MORENO VILLA, M. *Dignidad de la persona*, en *Diccionario de Pensamiento contemporáneo*, Ed. San Pablo, Madrid, 1997, p. 362

⁶¹ Posee, un estatus especial que la sitúa a un nivel superior, en virtud de la racionalidad. En ALEGRE MARTÍNEZ, M.A., «*La dignidad de la persona como fundamento del ordenamiento constitucional*». Universidad de León. León, 1996, p. 19

⁶² Como botón de muestra, el artículo 1º de la DUDH de 1948, cuando proclama en el Preámbulo: «*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos*».

⁶³ PARENT JACQUEMIN, J.M. «La Dignidad Humana Presupuesto Bioético». *Revista Medicina y Ética, Revista Internacional de Bioética, deontología y Ética Médica*, vol. XI, nº 2, enero-marzo de 2000, Universidad del Sacro Cuore, Roma, 2000, p. 22

ser único e irrepetible y la naturaleza que se individualiza en cada hombre⁶⁴. Porque la dignidad humana es el fundamento mismo de todos los derechos humanos. Pero, tampoco en la conceptualización de la naturaleza y extensión de la dignidad humana existe unanimidad entre los moralistas, científicos, filósofos y estudiosos del derecho.

Es cierto que la expresión «dignidad humana» está presente en todas las Declaraciones contemporáneas de Derechos⁶⁵, y en las Constituciones democráticas⁶⁶, pero ¿qué concepto de dignidad subyace en estos textos jurídicos internacionales y nacionales?

Sin embargo, la única forma de establecer un consenso en torno al concepto de dignidad humana, es acudiendo a delimitar la esencia y fundamento de la dignidad de la persona humana. La dignidad es el rango o la categoría que corresponde al hombre como ser dotado de inteligencia y libertad, distinto y superior a los demás seres que no son humanos. Esta dignidad que se justifica en el carácter de persona, se fundamenta en que el ser humano es cualitativamente diferente a todos los seres que están presentes en el universo, precisamente por su racionalidad⁶⁷. La dignidad humana pide un comportamiento acorde con la naturaleza humana. Por lo mismo, se atentará a la dignidad humana siempre que se olvide esta esencial superioridad del hombre y se le considere como una parte más de la naturaleza. Sería indigno todo aquello que suponga una degradación del puesto central que le corresponde al ser humano en el mundo de la ciencia, del derecho, de la medicina.⁶⁸

⁶⁴ SIMÓN, J. «La dignidad del hombre como principio regulador de la bioética» en *Revista de Derecho y Genoma Humano*, 13 (2000), pp. 25-39.

⁶⁵ Señalo las más importantes: La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (artículos 1º y 2º); la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos (Preámbulo, par. 1º); el Convenio de Bioética del Consejo de Europa, para la protección de los Derechos Humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la Biología y la Medicina (Preámbulo; artículos 1 y 2); la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Preámbulo).

⁶⁶ Entre los **sistemas constitucionales europeos** que consagran el principio de la dignidad figuran: Alemania (artículos 1.1 y 1.2), Bélgica (artículo 18), España (artículo 10.1), Finlandia (artículos 1.2 y 16 A), Francia (Preámbulo), Grecia (artículos 2.1, 7.2, 25.2, 106.2), Hungría (artículo 54.1), Irlanda (artículo 40.3.2), Italia (artículo 20.), Luxemburgo (artículos 11.3 y 18), Polonia (artículo 30), Portugal (artículos 13.1 y 26.1), República Checa (Preámbulo), Rumania (artículo 1.3), Suecia (capítulo I, artículo 20.); en los **sistemas constitucionales americanos**: Bolivia (artículo 60., II), Brasil (artículo 10., III), Colombia (artículo 10.), Costa Rica (artículo 33), Chile (artículo 10.), Ecuador (derechos de personalidad, artículo 23.5), Guatemala (artículo 40.), Honduras (artículo 59), México (artículo 10.), Nicaragua (artículo 50.), Panamá (Preámbulo), Paraguay (Preámbulo), Perú (artículos 10. y 30.), Venezuela (artículo 30.).

⁶⁷ AQUINO, Santo Tomás, *De Potentia* q. 9 a.3: «La persona significa una cierta naturaleza con un cierto modo de existir. Pero la naturaleza que la persona incluye en su significación es de todas las naturalezas la más digna, a saber, la naturaleza intelectual según su género. Igualmente también el modo de existir que importa la persona es el más digno, a saber, que algo sea existente por sí (ut aliquid scilicet sit per se existens)

⁶⁸ González Pérez, establece una serie de criterios generales para poder apreciar cuándo se comete un atentado contra la dignidad humana, en particular, señala:

a) Que para apreciar este tipo de atentados es indiferente las circunstancias personales (naci-

B) EL DERECHO A MORIR ES DIAMETRALMENTE OPUESTO AL DERECHO A LA VIDA

Ya se ha apuntado antes cómo el derecho a la muerte digna no tiene encaje o no puede fundamentarse en el derecho a la vida como pretende hacer la EM de la Proposición de Ley. Ahora quiero poner de relieve, que la realidad de la vida y la realidad de la muerte son diametralmente opuestas, se excluyen y en ningún caso puede considerarse que hay vidas que merecen la muerte y por ello, el derecho a la vida no incluye, en ningún caso, el derecho a morir.

Efectivamente, incluso en el nivel más elemental de la vida, como es su realidad biológica,⁶⁹ presupuesto básico de las otras facetas bajo las cuales puede considerarse la realidad de la vida (ética, filosófica, teológica, jurídica, existencial...), y que el ser humano comparte con el resto de los seres vivos, animales y plantas ésta se autoafirma con la exigencia de vivir siempre. Con palabras del Dr. Héctor A. Mendoza, diríamos

miento, raza, edad, sexo, coeficiente intelectual, condición social...) del sujeto. Si la dignidad acompaña al hombre hasta su muerte, podrá atentarse contra la misma en cualquier momento de la vida, abstracción hecha de las circunstancias que en él concurren. Cosa diferente es que en alguna de estas circunstancias adquiera modalidades y hasta consideración especial (por ejemplo, persona de edad avanzada por su vulnerabilidad; mujer embarazada, que lleva en su seno una nueva vida; niño discapacitado, por su debilidad, etc...). Y que a la hora de calificar determinadas actuaciones no se pueda prescindir de aquellas circunstancias, ya que de hecho, una misma orden puede vulnerar la dignidad de una persona de edad, por no la de un ser humano de corta edad.

b) Además, no se requiere intención o finalidad. No hace falta que exista una voluntad de humillar o de desprecio para que se dé el atentado a la dignidad de la persona. Si de forma objetiva se conculca el respeto debido a la condición humana, es irrelevante la intencionalidad del agente.

c) Igualmente, es irrelevante la voluntad de la persona afectada por la afrenta a su dignidad.

d) Finalmente, al calificar en concreto una determinada conducta, han de valorarse las distintas circunstancias concurrentes. No puede omitirse el lugar, el tiempo y las situaciones en que se produce. De hecho, existen medidas inadmisibles y condenables por atentar a la dignidad humana como sería, por ejemplo, dar muerte a alguien, que en otros determinados lugares, tiempos o situaciones pueden justificarse, por ejemplo, ocasionar la muerte al enemigo en tiempo de guerra.

Vid.: GONZÁLEZ PÉREZ, J., *La Dignidad de la Persona*, o cit. pp. 212-213

⁶⁹ NASIF NAHLE define la vida como «la dilación en la difusión o dispersión espontánea de la energía interna de las bio-moléculas hacia más microestados potenciales». Efectivamente, todo ser vivo es un sistema termodinámico biótico, es decir que hace referencia a aquello que resulta característico de los organismos vivos o que mantiene un vínculo con ellos; y por el contrario, todos los sistemas termodinámicos a-bióticos constituyen los seres inertes. La vida es pues «un estado de la energía que determina la organización espontánea de la materia de tal forma que ésta adquiere una cualidad térmica que consiste en la captura y manipulación de la energía del entorno para bloquear parcialmente y transitoriamente la segunda Ley de la Termodinámica.» NAHLE, N. (2004) *Definición de Vida*. Consultado el 4 de enero de 2020. De <http://www.biocab.org/Definición-de-vida.html>.

A este respecto la 2ª Ley de la Termodinámica fue enunciada por primera vez por Sadi Carnot en 1824, y viene a decir que en un estado de equilibrio, los valores que toman los parámetros característicos de un sistema termodinámico aislado son tales que maximizan el valor de una cierta magnitud que está en función de dichos parámetros, llamada entropía. Otra forma de formular esta Ley es afirmar que la cantidad de entropía del universo tiende a incrementarse con el tiempo

que la vida en su dimensión biológica no inicia, sino que se presenta como un continuo que fluye y se manifiesta de diversas y variadas formas.⁷⁰

En una sociedad que se precia de eminentemente científica, incluso desde el punto de vista biológico la vida apareció para vivir y no para morir. Sin lugar a dudas, una de las aspiraciones más profundas del ser humano de todos los tiempos es la inmortalidad, el ser inmortal, el vivir siempre y para siempre. Es una aspiración instintiva, con-natural al ser humano, de ahí que aparte de la memoria que atesoramos de los seres queridos o de aquellos que han dejado huella en nuestra vida, el ser humano, desde tiempos ancestrales, ha enterrado a sus muertos. Sin duda está por ver que un chimpancé, un águila, un elefante, cuando muere uno de los progenitores queridos, proceda a realizar una serie de ritos para enterrarle y menos aún a establecer un espacio destinado a depositar el cadáver del ser querido.

La realidad de la muerte es un verdadero drama en la vida humana, del cual se quiere huir como sea. Desde la antigüedad se buscó la «piedra filosofal», que era la piedra de la felicidad no sólo porque todo lo convertía en oro, sino porque era un talismán que otorgaba la inmortalidad. También Ponce de León, buscó en la zona de la Florida la «fuente de la eterna juventud»⁷¹. En definitiva, el ser humano desde siempre ha buscado «matar a la muerte», porque el ser humano busca vivir y no morir.

Esta es una realidad que es presentada magistralmente en un libro cuyo título es muy sugestivo: «La muerte de la muerte» cuyos autores son José Luis Cordeiro y David Wood.⁷² En el capítulo 1º de esta obra se desarrolla ampliamente esta tesis. Sin duda que esta afirmación de que la vida está hecha para vivir contradice afirmaciones populares como «desde que nacemos estamos destinados a la muerte», o que «vivimos para morir». La obra de Cordeiro y Wood propugna la realidad de la inmortalidad del hombre, esta realidad, según estos autores, no está muy lejana según los avances de la medicina y de la biología. Sea o no una utopía lo que estos autores proponen, lo que sí está claro es que la vida tiene un único sentido y ese es el «vivir» siempre y no precisamente el «morir».

Siguiendo el discurso de Cordeiro y Wodd, hay que considerar que aun siendo un misterio el cómo se originó la vida en la tierra, lo que sí sabemos es que los primeros organismos vivientes fueron las bacterias, que hoy en día son los organismos más abundantes del planeta tierra, presentes en todo tipo de ambientes: en la corteza terrestre, en las zonas abisales marinas, en los casquetes polares, etc. Científicamente está comprobado que existen en un gramo de tierra alrededor de 40 millones de bacterias y en un mililitro de agua dulce alrededor de 1 millón de bacterias. Las bacterias son

⁷⁰ MENDOZA CÁRDENAS, H.A Y LOPEZ GARCÍA, M.C.S.. «Inicio y fin de la vida: 'aspectos bio-jurídicos'». En Revista de Bioética y Derecho, núm. 22, mayo 2011, p. 15-23.

⁷¹ <http://leyendasmedievales.over-blog.es/2017/04/leyenda-de-la-fuente-de-la-juventud.html>. Consultada el 29 de enero de 2020.

⁷² CORDEIRO, J.L. y WODD, D. «La muerte de la muerte. La posibilidad científica de la inmortalidad física y su defensa moral». Ed. Deusto. Barcelona, 2018.

organismos simplísimos, pues son células que no tienen núcleo, cuentan con un solo cromosoma circular sin telómeros. Desde el punto de vista evolutivo, todos los seres vivos (las células procariotas y eucariotas) proceden de un antepasado común a todas ellas, al cual los científicos denominan «LUCA», o último antepasado común universal; de este antepasado todas las células tienen el ADN, con un mínimo de 355 genes originales constituidos gracias a cuatro bases de nucleótidos denominados: A, C, G, T.

A nivel reproductivo las bacterias se pueden considerar inmortales, siempre bajo condiciones ideales de crecimiento. Esto se debe a que cuando se dividen las bacterias lo hacen simétricamente produciendo un par de células hijas que vuelven a un estado joven, siendo las células hijas idénticas a la célula de la que proceden, y así al infinito. Por eso se dicen que las bacterias son biológicamente inmortales. Esto no significa que las bacterias no pueden morir, pero la causa de la muerte siempre serán externas al organismo, por ejemplo: el calor, la falta de nutrientes, la falta de agua, etc.⁷³

Sin embargo, hace unos 2.000 millones de años, fruto de la evolución de los seres vivientes surgieron los primeros organismos eucariotas unicelulares, tales como los hongos y las levaduras, que también son biológicamente inmortales. Las levaduras cultivadas en condiciones favorables no envejecen. Estudios científicos⁷⁴ muestran que las células cancerosas, las células germinales y las células madres, todas ellas humanas, presentan una inmortalidad replicativa. La biología celular estudia cómo se reproducen las células humanas, y distingue la reproducción por «mitosis» propia de las células somáticas; de la reproducción por «meiosis» propia de las células germinales. Desgraciadamente las células somáticas envejecen y mueren, arrastrando con ellas a la muerte tanto a las células germinales como a las células madre pluripotentes dentro del cuerpo.

Ahora quiero dar un paso más en la realidad de la inmortalidad biológica de determinadas células. Existen células somáticas que presentan una inmortalidad biológica, como es el caso de la Hydra de agua dulce. Esta realidad de la inmortalidad de la Hydra ya fue objeto de admiración por parte de los filósofos y poetas griegos⁷⁵, que convirtieron a este ser en un ser inmortal e indestructible. Las Hidras son hermafroditas y tienen la facultad de regenerarse de sus heridas debido a que sus células se están dividiendo continuamente. También determinados tipos de medusas, como la «Turritopsis dohrnii» o la «Aurelia»⁷⁶ presentan una inmortalidad biológica. En definitiva, lo que buscan los estudios científicos sobre la inmortalidad biológica de estos seres multicelulares es descubrir el mecanismo que los hace inmortales, todo ello encaminado a su aplicación en los seres humanos.

⁷³ CORDEIRO, J.L, o.cit., páginas 6 y ss.

⁷⁴ CORDEIRO, J.L, o.cit., página 7

⁷⁵ La Hydra de Lerna, es objeto de uno de los doce trabajos de Hércules, cuyo cometido era dar muerte a este ser. La Hydra era inmortal porque cuando se le cortaba la cabeza, del tronco salían dos cabezas y así sucesivamente.

⁷⁶ CORDEIRO, J.L, o.cit. página 9.

Durante los últimos años, este tipo de estudios se han ido extendiendo y así se ha hecho patente cómo los gusanos del tipo «Planarias» pueden cortarse en trozos y cada trozo da origen a un gusano completo. Otros estudios sobre las langostas, demuestran que éstas no se debilitan o dejan de ser fértiles con la edad, debido a la encima telomerasa, que repara las secciones repetitivas de secuencias del ADN⁷⁷

Siguiendo esta línea argumental, uno de los grandes descubrimientos, en el ámbito celular, de la inmortalidad de determinadas células humanas lo constituyó las células HeLa⁷⁸. Se ha demostrado que este tipo de células cancerosas son inmortales, pues tienen una versión activa de la telomerasa, enzima que provoca que los telómeros celulares no se acorten y por lo mismo la célula no envejezca y finalmente muera. Ello explica el porqué, en los tejidos cancerosos, las células cancerosas no envejezcan y se reproduzcan constantemente; por lo mismo para acabar con el tejido canceroso, hay que «matarlo», ya que esas células no mueren como lo hacen las células no-cancerosas.

Con todo lo anteriormente expuesto no he tratado de posicionarme sobre si el ser humano, en virtud de las investigaciones científicas sobre biología celular, logrará finalmente ralentizar el envejecimiento y alcanzar la inmortalidad biológica. Lo que sí he querido poner de manifiesto es que la vida, en sus estadios más elementales, busca vivir siempre, y lo alcanza en esos seres simples; y por ello la muerte, incluso desde el punto de vista de la biología, es algo no consustancial a la vida, sino más bien un accidente añadido a la realidad de la vida; que el derrotero de la vida no lleva esencialmente a la muerte, es decir a la desaparición de la vida; que, si nos situamos en un enfoque jurídico, sólo tenemos el derecho a «vivir», pero nunca un «derecho a morir», porque tenemos un derecho a «una realidad positiva» y la muerte es la realidad más negativa que puede afectar a cualquier ser viviente, pues supone su desaparición. En definitiva, y desde la perspectiva más elemental, como es la biológica, la muerte es una realidad que no se deriva necesariamente de la realidad de la vida, y por tanto del derecho a la vida no puede en ningún caso derivarse un derecho a morir.

Sin embargo, a pesar de todo lo señalado anteriormente sobre que la vida bajo la perspectiva biológica apareció para vivir, sin embargo, la muerte es una realidad dramática especialmente en relación con la vida misma del ser humano. La pregunta que nos asalta es ¿por qué existe la muerte? A lo largo de la historia los filósofos se han planteado esta cuestión y las respuestas han sido variopintas: para Platón se trata

⁷⁷ CORDEIRO, J.L, o.cit. página 11.

⁷⁸ CORDEIRO, J.L, o.cit. páginas 12 y ss.: en estas páginas se presenta el caso de Henrietta Lacks, agricultora de tabaco de Virginia que muere de cáncer de cuello de útero en 1951. Durante el tratamiento del cáncer, se le extraen una serie de células cancerosas que son objeto de investigación en el laboratorio. Fruto de estos estudios de investigación, llevados a cabo por el doctor Gey, es que se vió cómo estas células se mantenían vivas y crecían en cultivo celular. Con estas células se desarrollaron vacunas contra la poliomielitis. Desde los años cincuenta hasta la actualidad se han producido más de 20 toneladas de este tipo de células, y en base a estas células se han desarrollado terapias para el tratamiento de enfermedades como el Parkinson, leucemia, y diversos tipos de cáncer.

de una liberación del alma de las cadenas del cuerpo;⁷⁹ para Epicuro, la muerte no existe;⁸⁰ para Heidegger, la muerte define la misma existencia del ser humano como un ser-para-la-muerte.⁸¹ Sin embargo, la respuesta más profunda nos viene dada por la visión bíblica sobre la vida y la muerte.

Efectivamente, desde el punto de **vista bíblico**, la vida es una realidad eminentemente divina, y el origen de la vida misma es Dios, que se define como la «Vida», tal y como lo afirma expresamente el Hijo de Dios encarnado.⁸² Cuando Jesucristo se encamina a la tumba de su amigo Lázaro, le recuerda a su hermana Marta que Él es: «la resurrección y la vida»⁸³. Jesucristo puede resucitar a los muertos porque Él es la Vida y por eso la puede dar a quien no vive.

La Vida se identifica con la misma esencia de Dios. Cuando Moisés, admirado por el hecho de que, en medio del desierto, una zarza arde sin consumirse y se acerca a observar ese fenómeno, escucha la voz de Yahvé que le ordena descalzarse porque el suelo que está pisando es sagrado. Moisés pregunta a Yahvé cuál es su nombre, Él le responde: «Yo soy el que soy»,⁸⁴ es decir «Yo soy» el que Existe, el único ser que es necesario, pues todos los demás seres existen porque Dios les ha dado la existencia, como un don.

En la serie de seres existentes existe una graduación en la forma de ser, esa graduación hace que unos seres tengan, de alguna manera, una «concentración» mayor de «ser» (de vida) que otros, es decir participen en una medida más perfecta o de mayor grado del Ser, de la Vida. Dentro de esta jerarquía en las formas de vida, la más sublime es la vida humana, pues el ser humano es el ser que la posee como imagen de Dios.⁸⁵ Es imagen de Dios en cuanto tiene un componente espiritual, dado que como señala el mismo Hijo de Dios, Jesucristo: «Dios es espíritu».⁸⁶ El ser humano es un

⁷⁹ PLATÓN, «Fedón», 66b-67b, en «Historia de los Filósofos ilustrada por los textos» HUISMAN, D. y otros. Ed. Tecnos, Madrid 2000.

⁸⁰ EPICURO, «Carta a Meneceo», 124-126, en Historia de los Filósofos ilustrada por los textos» HUISMAN, D. y otros. Ed. Tecnos, Madrid 2000.

⁸¹ HEIDEGGER, MARTÍN. «Ser y tiempo», Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>. <http://www.afoicecomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>. Consultada el 4 de enero de 2020.

⁸² Cfr. Evangelio de San Juan, capítulo 14, 6: «Yo soy el camino, la verdad y la vida».

⁸³ Cfr. Evangelio de San Juan, capítulo 11, 25.

⁸⁴ LA BIBLIA. Libro del Éxodo, capítulo 3, vv. 13-16: «¹³ Entonces dijo Moisés a Dios: He aquí, si voy a los hijos de Israel, y les digo: «El Dios de vuestros padres me ha enviado a vosotros», tal vez me digan: «¿Cuál es su nombre?», ¿qué les responderé? ¹⁴ Y dijo Dios a Moisés: YO SOY EL QUE SOY. Y añadió: Así dirás a los hijos de Israel: «YO SOY me ha enviado a vosotros». ¹⁵ Dijo además Dios a Moisés: Así dirás a los hijos de Israel: «El Señor, el Dios de vuestros padres, el Dios de Abraham, el Dios de Isaac y el Dios de Jacob, me ha enviado a vosotros». Este es mi nombre para siempre, y con él se hará memoria de mí de generación en generación.»

⁸⁵ Cfr. Génesis, capítulo 1, 26: «Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza».

⁸⁶ Cfr. Evangelio de San Juan, capítulo 4, 24: «Dios es espíritu, y sus adoradores deben adorarlo en espíritu y en verdad».

espíritu hecho carne (encarnado), y en cuanto espíritu posee las facultades eminente espirituales, la del entendimiento y la de la voluntad, y mediante las cuales es capaz de conocer como Dios conoce y puede amar como Dios ama.

Pero junto a este discurso de la vida, salta espontáneamente la pregunta de la existencia de la «no-vida», es decir de la muerte. Si Dios es el origen de la vida, ¿cuál es el origen de la muerte? A este respecto el libro de la Sabiduría proclama que: «No fue Dios quien hizo la muerte, ni se recrea en la destrucción de los vivientes. Él todo lo creó para que subsistiera»,⁸⁷ o como apunta el mismo Jesucristo: «Yo he venido para que tengan vida y la tengan en abundancia»⁸⁸, o «el que cree en mí, aunque ya muerto vivirá»⁸⁹. Dios vive en un eterno vivir y todos los seres están vivos para Él, como el mismo Dios lo señala cuando dice que: «Dios no es un Dios de muertos sino de vivos, porque para él todos están vivos»⁹⁰, es decir, en la Vida del Ser Supremo no existe la muerte. La muerte, según la Sagrada Escritura, entró en el mundo como fruto del pecado.⁹¹ Con esto la Biblia señala que el ser humano estaba llamado a ser inmortal y a no morir, pues tal era el designio de Dios al crear al ser humano. Sin embargo, el ser humano, en uso de su libre albedrío, escogió desobedecer a Dios, e intentar hacerse como Dios, es decir ser lo que no podía ser: el «Señor y dador de la Vida». Las consecuencias de ese acto libre fueron nefastas para el ser humano, y entre las consecuencias más terribles, aparte de la fatiga en el trabajo, de la enfermedad, fue el tener que morir, es decir que su ser sustancial, cuerpo animado y alma encarnada, se disociaría necesariamente con la muerte.

Recopilando el discurso bíblico, podemos concluir que el ser humano fue creado para vivir y no morir. La muerte no era el destino del ser humano en el inicio de su existencia, más bien lo contrario, porque en el designio originario de Dios no estaba prevista la muerte para el ser humano. Fue precisamente por el pecado, o la desobediencia a Dios creador, por el que la muerte pasó a ser parte de la existencia humana,⁹² aunque en el principio no fue así, porque el ser humano fue creado inmortal. Es decir, la muerte no era el destino de la vida humana, sino fue un incidente debido al mal

⁸⁷ Cfr. Libro de la Sabiduría, capítulo 1, 12-13.

⁸⁸ Cfr. Evangelio de San Juan, capítulo 10, 10.

⁸⁹ Cfr. Evangelio de San Juan, capítulo 11, 25

⁹⁰ Cfr. Evangelio de San Lucas, capítulo 20, 38. Esta afirmación de Jesús viene a colación ante el prueba que le someten los judíos, cuando le dicen que una mujer se casó con los 7 hermanos, y a este respecto le preguntan: ¿de quién será mujer el día de la resurrección? Jesús señala que cuando el ser humano alcance la inmortalidad, la institución del matrimonio no tendrá lugar, porque el ser humano será como un ángel. Y añade Jesús que Dios es el Dios de Abraham, de Isaac, de Jacob.... Porque para Dios todos están vivos.

⁹¹ Cfr. Carta de San Pablo a los Romanos, capítulo 5, 20: «Por tanto, tal como el pecado entró en el mundo por un hombre, y la muerte por el pecado, así también la muerte se extendió a todos los hombres, porque todos pecaron».

⁹² San Pablo, Carta a los Romanos, capítulo 5, v. 12: «Por tanto, tal como el pecado entró en el mundo por medio de un hombre, y por medio del pecado la muerte, así también la muerte se extendió a todos los hombres, porque todos pecaron».

uso de la libertad humana. La muerte bajo esta perspectiva teológica es un «mal», una realidad que no va unida a la vida humana considerada en sí misma, como el bien más grande que tiene el ser humano, dado que gracias a la vida, el ser humano puede ser feliz, desarrollarse, conocer y amar a todos los demás seres, comenzando por el Ser Supremo. La muerte es un «no-bien». Y aunque, sea dicho de paso, un «no-bien» no puede ser nunca objeto de un derecho, o de algo «debido» al ser humano. Afirmar lo contrario es una contradicción en sí misma, pues la vida está hecha para vivir y no para morir, que es la antítesis de la vida.

El derecho a la vida se puede considerar como el derecho humano que opera como fundamento a todos los restantes derechos humanos. Hablar de derechos humanos de un ser humano presupone ante todo que ese ser humano existe, es decir tiene vida. Es un contrasentido afirmar que un ser humano que no existe sea titular de una serie de derechos inherentes a su ser. Ni siquiera un ser humano «posible», es decir que pudiera existir, tiene el derecho a existir o a vivir. Dejando a un lado el derecho a la vida del *nasciturus*, lo que es evidente es que para poder hablar de un «sujeto de derechos», ese sujeto tiene que existir, es decir, tener vida.

Sin embargo, a pesar de ser el derecho a la vida el derecho humano por antonomasia, sin embargo, las declaraciones de derechos tardaron bastante en incorporarlo expresamente en el texto de las mismas. Considero que esta demora pudo deberse a que el derecho a la vida es un derecho tan elemental que no hacía falta realizar un reconocimiento expreso del mismo. Aunque, quizás también pudo ser otro el motivo de esta demora, y es el hecho de que la pena de muerte estaba presente en conciencia social como algo admitido en función de que determinadas personas, debido a su obrar criminal, no eran consideradas dignas de vivir o que la sociedad, ante estos elementos tan nocivos para la existencia misma de organismo social, debía «eliminarlas» por el bien de todos.⁹³

⁹³ PEREGRINA, X y otros. «La Pena de Muerte»:

«La pena capital fue rechazada por la iglesia hasta el siglo XI. Es en el siglo XVIII cuando la humanidad empieza a plantearse si dicha pena cumple una utilidad dentro de la sociedad. La pena de muerte empieza a imponerse con mayor frecuencia y de forma más cruel y despiadada, llegando incluso a aplicarse en algunos lugares de Alemania, con el único fin de que no prescribiera.

A mediados del siglo XVIII se inicia una controversia sobre la pena capital que perdurará hasta la actualidad. Abolicionistas y antiabolicionistas podemos encontrar tanto entre positivistas, entre partidarios de una dirección intermedia y entre técnico-jurídicos.

Defensores de la pena capital han sido Rousseau, Balmes, Garofalo, Alfonso de Castro, Lombroso, etc... Veamos lo que describía Rousseau en su obra el Contrato Social: «Todo malhechor, atacando el derecho social, conviértese en rebelde y traidor a la patria (...) La conservación del Estado es entonces incompatible con la suya; es preciso que uno de los dos perezca».

Entre los partidarios de la abolición de la pena de muerte encontramos a Voltaire, Unamuno y Pellegrino Rossi entre otros. Éste último distingue entre el presente y futuro, afirmando que la pena capital cumplía una función positiva en una época determinada, teniendo que ser abolida cuando dejase de cumplir dicha función. Pero el más destacado fue Cesare de Beccaria, que en su obra De los Delitos y las Penas profesa la inutilidad de la pena capital, y por tanto, al ser inútil, aboga por su desaparición.

V. EL DERECHO A UNA BUENA-MUERTE SE TRADUCE EN EL DERECHO A VIVIR LA VIDA HUMANA DIGNAMENTE HASTA EL ÚLTIMO MOMENTO

La muerte como tal es la fase final de la vida misma, es «la desaparición de la vida», con esto quiero decir que en la misma definición de la muerte entra, un elemento opuesto a la misma, como es la vida; la existencia de la muerte no se explica sin una vida previa, a la que pone fin. Se vive hasta el instante en que morimos.

El hecho de la muerte misma es un «misterio»⁹⁴, no sabemos en qué consiste realmente, porque no tenemos una experiencia «sensible» y directa de lo que es la muerte, salvo que «volviéramos a la vida, una vez que hubiéramos muerto». La única experiencia que tenemos es la vida que «se va agotando», se trata de un proceso en el que la vida se encamina a su desaparición, y esa desaparición de la vida es lo que se define como la muerte.

Es por ello que propiamente cuando se habla del derecho a morir con dignidad, lo que se quiere decir es que tenemos derecho a vivir los últimos instantes de nuestra vida de forma digna, acorde a nuestra condición de personas humanas. En definitiva, el derecho a morir con dignidad es parte constitutiva del mismo derecho a la vida. Es decir, el derecho a una muerte digna, puede ser traducido como el derecho a vivir de forma «dignamente humana» la propia muerte.

El hecho de la muerte escapa a nuestra libertad: queramos o no, vamos a morir, como reza el viejo proverbio latino: «*mors certa, hora incerta*». Lo que sí puede hacer la libertad humana es optar por adoptar una actitud digna ante la misma, de esta forma ante la muerte el ser humano puede adoptar una actitud no simplemente «pasiva», sino «activa»: afrontándola con serenidad, con sentido,...⁹⁵

En mayo de 1974 los profesores numerarios españoles de Derecho Penal, solicitan la abolición de la pena de muerte, siendo en la actualidad la postura prevalente entre los especialistas del tema.

La pena de muerte fue aplicada en el mundo oriental, en el griego, en el romano y, a pesar de los sentimentalismos del cristianismo primitivo, en las instituciones jurídicas de la Iglesia imperial, de la bárbara, de la feudal y de la Inquisición, afianzándose vigorosamente en los estatutos y en las leyes de la Edad Media y particularmente durante los siglos XVI, XVII y XVIII.

Cabe citar que algunos pueblos antiguos no conocieron la pena de muerte u otorgaron a la misma un lugar extremadamente modesto en el catálogo punitivo».

Se puede consultar este artículo en <https://es.scribd.com/document/158650056/La-Pena-de-Muerte>. Consultado el 3 de octubre de 2018

⁹⁴ Para un acercamiento de la realidad de la muerte, es interesante el artículo de CAMBRÓN INFANTE, A. «¿Existe un derecho a morir. Aproximación al tema de la muerte (I)». En Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, Nº 6, 2002, págs. 223-236.

⁹⁵ Es emblemático este texto del Fedón, donde Sócrates manifiesta que la realidad de la vida está por encima de la realidad de la muerte. PLATÓN, *Fedón o del alma*, 57a- 64ª. Puede consultarse en: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/Fedon_o_del_alma-Platon.pdf. (consultada el día 6 de febrero de 2020).

— *Cobra ánimo, dijo Sócrates, porque :oy vas a ser más afortunado; pero te sorprenderás al ver que el vivir es para todos los hombres una necesidad absoluta e invariable, hasta para aquellos mismos a quienes vendría mejor la muerte que la vida; y tendrás también por cosa extraña que no*

Esta etapa final de la vida humana, salvo que la muerte sea instantánea (provocada por un accidente, un infarto masivo de miocardio, un derrame cerebral, etc...), suele ir acompañada ordinariamente, de la enfermedad, con su faceta de sufrimiento, de anonadamiento de la persona en sus relaciones con el mundo que le rodea, con el resto de las personas, etc... Y es entonces cuando se presentan estas circunstancias (sufrimiento, soledad,...) cuando muchos seres humanos consideran que «su vida no vale la pena ser vivida» porque la consideran «indigna». Y es precisamente esta percepción de la propia vida «como indigna» lo que provoca el deseo de acabar con esa situación, bien a través del suicidio (asistido o no) o de la eutanasia.

Si nos fijamos bien, el ser humano en esos momentos de enfermedad o abandono, pretende y busca ante todo «superar» esa situación, o esa forma de vivir que tiene. La pregunta es: ¿Y si se le ofreciese otra salida que no fuera el suicidio o la eutanasia? ¿Y si se cambiase el sentido a la propia enfermedad? ¿Y si se viera acompañado por otras personas que le ofrecen cariño, amor, compañía? Quizás si las respuestas a estas preguntas fueran positivas, la muerte ya no se vería como un «alivio», sino como un momento final, y que hasta que llegue ese instante, vale la pena vivir la vida, porque la vida se vive con dignidad incluso en situaciones dramáticas como puede ser estar inmerso en un fuerte y constante sufrimiento.

Y aquí entronca la realidad de los cuidados paliativos, que suponen hacer frente desde el derecho a una vida digna hasta el final de la vida. La misma Organización Médica Colegial del España, a la vez que se opone radicalmente a la regulación de la eutanasia,⁹⁶ propone como alternativa para hacer frente a las necesidades del paciente en fase terminal, los cuidados paliativos.⁹⁷ Como bien se apunta en la obra de Ana

sea permitido a aquellos, para quienes la muerte es preferible a la vida, procurarse a sí mismos este bien, y que estén obligados a esperar otro libertador.

— *Entonces Cebes, sonriéndose, dijo a la manera de su país: Dios lo sabe.*

— *Esta opinión puede parecer irracional, repuso Sócrates, pero no es porque carezca de fundamento. No quiero alegar aquí la máxima, enseñada en los misterios, de que nosotros estamos en este mundo cada uno como en su puesto, y que nos está prohibido abandonarle sin permiso. Esta máxima es demasiado elevada, y no es fácil penetrar todo lo que ella encierra. Pero he aquí otra más accesible, y que me parece incontestable; y es que los dioses tienen cuidado de nosotros, y que los hombres pertenecen a los dioses. ¿No es esto una verdad?*

— *Muy cierto; dijo Cebes.*

— *Tú mismo, repuso Sócrates, si uno de tus esclavos se suicidase sin tu orden, ¿no montarías en cólera contra él, y no le castigarías rigurosamente, si pudieras?*

— *Sí, sin duda.*

— *Por la misma razón, dijo Sócrates, es justo sostener que no hay razón para suicidarse, y que es preciso que Dios nos envié una orden formal para morir, como la que me envió a mí en este día.*

⁹⁶ «El médico nunca provocará intencionadamente la muerte de ningún paciente, ni siquiera en caso de petición expresa por parte de éste» Pronunciamento público, realizado el 21 de mayo de 2018. Puede consultarse en: https://www.cgcom.es/sites/default/files/u183/np_eutanasia_21_05_18.pdf (consultada el 6 de febrero de 2020)

⁹⁷ «En ese sentido, consideramos que es realmente prioritario y urgente una legislación que garantice:

M. Marcos y Javier de la Torre⁹⁸, haciendo referencia al Informe sobre la situación de cuidados paliativos en España del año 2018 y que se confirma, de nuevo, en el informe recogido en la revista oficial de la SECPAL⁹⁹ el 50% de las personas enfermas en España no tienen acceso a los cuidados paliativos.

El derecho a la muerte digna supone vivir dignamente hasta el último momento. Ello requiere la consideración del enfermo como ser humano hasta el momento de la muerte, el respeto a sus creencias y valores, así como su participación en la toma de decisiones mediante una relación cercana y sincera con el equipo asistencial. Se asocia el hecho de morir con dignidad a la ausencia de sufrimiento. También hay que tener en cuenta otros factores humanos, como la presencia de los seres queridos y la creación de un entorno amable.¹⁰⁰ Los cuidados paliativos, considerada como una «buena práctica» médica al final de la vida proporcionan una atención integral a los pacientes cuya enfermedad no responde a tratamiento curativo y donde es primordial el control de síntomas, especialmente del dolor, así como el abordaje de los problemas psicológicos, sociales y espirituales; además presentan un enfoque interdisciplinario e incluyen al paciente, la familia y su entorno, ya sea en casa o en el hospital. Los cuidados paliativos afirman la vida y consideran la muerte como un proceso normal; ni aceleran ni retrasan la muerte. Tienen por objeto preservar la mejor calidad de vida posible hasta el final. La buena práctica médica supone la aplicación de medidas terapéuticas proporcionadas, evitando tanto la obstinación como el abandono, el alargamiento innecesario o el acortamiento deliberado de la vida.¹⁰¹

Los cuidados paliativos ofrecen la posibilidad de combatir el sufrimiento intolerable

– *El acceso universal y equitativo a los cuidados paliativos de calidad en el Sistema Nacional de Salud.*

– *El derecho a la sedación paliativa en la agonía, de forma científica y éticamente correcta sólo cuando existan síntomas refractarios a los recursos terapéuticos disponibles y disponga del consentimiento del paciente implícito, explícito o delegado. En estas circunstancias no cabe la objeción de conciencia.»* Id. Pronunciamiento público...,

⁹⁸ O.cit., p.71

⁹⁹ Boletín de la Sociedad Española de Cuidados Paliativos número 6 Segunda etapa / julio-septiembre 2019. <http://infocuidadospaliativos.com/wp-content/uploads/2019/07/6-Boletin-Secpal-Julio19.pdf> (consultada el día 7 de febrero de 2020)

¹⁰⁰ «Atención Médica al final de la vida: conceptos y definiciones». Marcos Gómez-Sancho (Coordinador). Gaceta Médica de Bilbao. 2015;112(4):216-218 <http://www.gacetamedicabilbao.eus/index.php/gacetamedicabilbao/article/view/38/39> (Consultada el 1 de marzo de 2020)

¹⁰¹ La EM de la Proposición de Ley de Orgánica sobre la regulación de la eutanasia, afirma la nítida diferencia entre lo que es eutanasia como tal y la «buena muerte» derivada de la puesta en práctica de los cuidados paliativos: «En nuestra doctrina bioética y penalista existe hoy un amplio acuerdo en limitar el empleo «eutanasia» a aquella que se produce de manera activa y directa, de manera que las actuaciones por omisión que se designaban como eutanasia pasiva (no adopción de tratamientos tendentes a prolongar la vida y la interrupción de los ya instaurados conforme a la *lex artis*), o las que pudieran considerarse como eutanasia activa indirecta (utilización de fármacos o medios terapéuticos que alivian el sufrimiento físico o psíquico aunque aceleren la muerte del paciente —cuidados paliativos—) se han excluido del concepto bioético y jurídico-penal de eutanasia.»

ble. La demanda de eutanasia insistente es anecdótica en el entorno de los cuidados paliativos. El objetivo se debe centrar en que la eficacia de los cuidados paliativos, para fomentar el derecho a la vida, se extienda a todos los enfermos terminales de España, cosa que actualmente no ocurre. En comparación con otros países desarrollados, España cuenta con menos Unidades de Cuidados Paliativos; de hecho, en nuestro país existen un total de 120.000 personas que necesitan cuidados paliativos especiales y sólo reciben estos tratamientos un 50% de los necesitados de los mismos. Esto se debe a que no hay una sensibilización a nivel de política sanitaria en nuestro país, y por ello se dedica un porcentaje exiguo de fondos públicos para acometer esta necesidad entre los enfermos terminales españoles. España ocupa en el mundo el puesto 23º en Unidades de Cuidados Paliativos,¹⁰² y en el ámbito europeo, el lugar 14º,¹⁰³ y lo que causa más estupor es que España está en el puesto 36º en el ranking de empleo de recursos humanos destinados al servicio de los cuidados paliativos, detrás de países como Uganda y Zambia, por no hablar del nivel de accesibilidad a estos cuidados, donde España se sitúa a nivel mundial en el puesto 28º, por detrás de Portugal, Kazajistán y Lituania; en relación con la calidad de atención, nuestro país se encuentra en el puesto 24º. Esto constituye una carencia vergonzosa en un país que se precia de una sanidad pública de excelencia.

¿Cómo puede España aventurarse a legalizar la eutanasia como solución para acabar con el sufrimiento intolerable cuando está aún muy lejos de haber implantado un sistema de cuidados paliativos acorde al ranking de países más desarrollados del planeta? Antes de legalizar la muerte del enfermo que padece sufrimientos intolerables, lo primero que se debería hacer por parte del Estado español, que busca el bienestar de sus ciudadanos, es hacer fácilmente asequible este tipo de Unidades de Cuidados Paliativos, de forma que el enfermo terminal con un sufrimiento intolerable pueda elegir no entre sufrimiento y eutanasia, sino entre cuidados paliativos y eutanasia.¹⁰⁴ Pero esta última elección hoy día no entra en el horizonte de la libertad de los españoles

¹⁰² The 2015 Quality of Death Index Ranking palliative care across the world A report by The Economist Intelligence Unit. Página 15. Puede consultarse en <https://eiuperspectives.economist.com/sites/default/files/2015%20EIU%20Quality%20of%20Death%20Index%20Oct%2029%20FINAL.pdf> (Consultada el 29 de febrero de 2020)

¹⁰³ The 2015 Quality..., página 16.

¹⁰⁴ El artículo 5.1.b) de la Proposición de Ley Orgánica cuando señala que como requisito para recibir la prestación de la ayuda a morir es necesario que la persona «Disponer por escrito de la información que exista sobre su proceso médico, las diferentes alternativas y posibilidades de actuación, incluida la de acceder a cuidados paliativos.» ¿Cómo va a ser posible este requisito si las Unidades de Cuidados Paliativos no están generalizadas en el sistema sanitario español? Así mismo peca de incoherencia el artículo 8.1 del texto de la Proposición cuando señala que una vez recibida la solicitud de eutanasia, el paciente debe deliberar con el médico, en un plazo de 2 días, si se le aplica la eutanasia o los cuidados paliativos, en su caso. Como mucho, la deliberación debería darse una vez que el paciente hubiera sido beneficiario de los cuidados paliativos y éstos no convencieran a la persona porque el sufrimiento intolerable no ha remitido. Esta sería una forma efectiva de hacer prevalecer el derecho a la vida sobre el derecho a la muerte.

por la deficiente instauración en la sanidad pública de estas Unidades de Cuidados Paliativos, donde se garantice, como un derivado del derecho a la vida, el acceso universal a ellas. No existe un motivo para acabar con la vida del que sufre al extremo, porque existen muchos recursos para acabar con el sufrimiento, y entre ellos destacan los cuidados paliativos.

Dentro de los derechos que tiene el enfermo terminal,¹⁰⁵ figura el derecho a ser liberado del dolor y el derecho a morir en paz y con dignidad. Para hacer efectivos estos derechos, y ante el dolor intolerable de frente a la muerte, uno de los medios, dentro de los cuidados paliativos, con el objetivo que lograr la serenidad y tener un final más sereno y apacible es disminuir la conciencia para que el dolor que deriva en sufrimiento insoportable se atenúe de tal forma que el enfermo no lo experimente en ese grado, a través de la sedación paliativa.¹⁰⁶ Este medio para lograr el fin de suprimir en la medida de lo posible el sufrimiento, no lo podemos considerar como eutanasia en sentido estricto, pues no es la sedación la que provoca la muerte del paciente, sino la enfermedad que sufre la persona a la que se le ha aplicado la sedación paliativa es la que conduce a la muerte. No se muere ese paciente por la sedación, se muere porque tiene una enfermedad incompatible con la vida. Por el contrario, cuando se aplica la sustancia letal para provocar la muerte (eutanasia) lo que se pretende directamente es acabar con la vida del enfermo; sin embargo, cuando se aplica la sedación paliativa, el fin no es acabar con la vida del enfermo, sino acabar con el sufrimiento intolerable de esa persona, aunque el efecto colateral sea el acortamiento del tiempo de vida. Por tanto, hay dos formas de abordar el sufrimiento intolerable del paciente enfermo que puede ocasionar que el mismo experimente su existencia como indigna: la primera, sería acabar con su vida; la segunda, sería acabar con su sufrimiento sin acabar con su vida.

¹⁰⁵ GÓMEZ SANCHO, M. Y OJEDA MARTIN, M. «Cuidados Paliativos, Control de síntomas». Unidad de Medicina Paliativa Hospital de Gran Canaria Dr. Negrín Las Palmas de Gran Canaria, 2003, pág. 148: «Tengo el derecho de ser tratado como un ser humano vivo hasta el momento de mi muerte. Tengo el derecho de mantener una esperanza, cualquiera que sea ésta. Tengo el derecho de expresar a mi manera mis sentimientos y mis emociones por lo que respecta al acercamiento de mi muerte. Tengo el derecho de obtener la atención de médicos y enfermeras, incluso si los objetivos de curación deben ser cambiados por objetivos de confort. Tengo el derecho de no morir solo. Tengo el derecho de ser liberado del dolor. Tengo el derecho de obtener una respuesta honesta, cualquiera que sea mi pregunta. Tengo el derecho de no ser engañado. Tengo el derecho de recibir ayuda de mi familia y para mi familia en la aceptación de mi muerte. Tengo el derecho de morir en paz y con dignidad. Tengo el derecho de conservar mi individualidad y de no ser juzgado por mis decisiones, que pueden ser contrarias a las creencias de otros. Tengo el derecho de ser cuidado por personas sensibles y competentes, que van a intentar comprender mis necesidades y que serán capaces de encontrar algunas satisfacciones ayudándome a enfrentarme con la muerte. Tengo el derecho de que mi cuerpo sea respetado después de mi muerte.»

¹⁰⁶ La sedación paliativa es la disminución deliberada de la consciencia del enfermo, una vez obtenido el oportuno consentimiento, mediante la administración de los fármacos indicados y a las dosis proporcionadas, con el objetivo de evitar un sufrimiento insostenible causado por uno o más síntomas refractarios.

Cierto que la sedación paliativa puede derivar en un acortamiento de la vida, pero lo que se persigue no es directamente acabar con esa vida, sino hacer que el enfermo, a que le quedan escaso tiempo de vida, pueda vivir ésta de la forma más digna, es decir, sin ese dolor intolerable que sufre, y que sin duda la aplicación del cuidado paliativo más idóneo logra esa finalidad, en este caso la sedación.

La frontera entre eutanasia y la sedación del enfermo, es muy fina, pero perfectamente nítida, en el sentido que lo que separa las dos realidades es la intencionalidad que se pretende cuando se aplica una y otra. Cuando se aplica una sedación paliativa a un enfermo terminal, la causa es el sufrimiento que el paciente experimenta como intolerable, lo que constituye un verdadero drama vital; en este caso la vida seguirá su curso y finalizará cuando el organismo no pueda hacer compatible su situación terminal, acontecimiento que puede durar un tiempo corto pero indeterminado. En este caso, como digo, mediante la sedación paliativa, lo que se busca es acabar con el sufrimiento intolerable, y luego la muerte acontecerá cuando la enfermedad sea incompatible con la vida. Sin embargo, cuando se aplica la sustancia letal para provocar la muerte del enfermo, la muerte sucede en pocos minutos, lo que tarde la sustancia letal en surtir el efecto en el paciente, y lo se busca en este caso es la muerte como forma de acabar con el sufrimiento intolerable, incurriendo en un desprecio del curso de la vida.

La persona humana es dueño de su destino. La vida le es dada y sólo a él le compete realizar su destino conforme al plan de vida que se marque según los valores que tiene. Sin embargo, una cosa es que la persona pueda disponer de su vida al punto de suicidarse y otra cosa es que se consagre un derecho subjetivo al suicidio a que le quiten la vida.

VI. CONCLUSIÓN

Durante siglos, la sociedad ante los elementos nocivos y perjudiciales, por ejemplo, criminales, genocidas, reaccionó eliminando, a través de la pena de muerte, a esos seres humanos que con su obrar eran calificados como no merecedores de vivir, o lo que es lo mismo, seres indignos. Sin embargo, hoy en día en casi todos los países desarrollados, incluido España, la pena de muerte ha sido erradicada,¹⁰⁷ debido al supremo valor que, para el Derecho, tiene el derecho a la vida sobre el resto de los derechos humanos. La forma de preservar el derecho a la vida ante los seres humanos que ponen en peligro la misma sociedad ha sido el aislamiento de estas personas mediante establecimiento de penas de cárcel severas e incluso con la pena de la cadena

¹⁰⁷ Si bien el artículo 15 de la Constitución establece la prohibición de la pena de muerte, salvo en tiempo de guerra, mediante la Ley orgánica de 27 de noviembre de 1995, la pena de muerte en España fue abolida, bajo cualquier circunstancia.

perpetua. Incluso en estos últimos casos, aunque el derecho a la libertad deambulatoria queda suprimido, sin embargo, eso no ocurre con el derecho a la vida. Esta ha sido la tendencia del Derecho, que ha merecido el calificativo de progreso. Pues bien, llama la atención cómo en el caso de la regulación de la eutanasia se rompe la lógica apuntada anteriormente. Efectivamente, el elemento nocivo, en este caso, es el sufrimiento intolerable, la pérdida del sentido de la vida; en una palabra, el hecho de que la persona humana siente que su vida no merece la pena de vivirse, porque ha perdido la dignidad que justifica su existencia. Y la solución que ofrece la sociedad actual no es preservar el derecho a vivir, ante todo, sino instaurar el derecho a morir. ¿No sería más acorde con el espíritu que animó a suprimir la pena de muerte, para mantener el derecho a la vida en la cúspide de los derechos humanos, el procurar que vida de la persona humana discurra dignamente hasta el final de sus días? ¿Cómo? No eliminándola, sino buscando los medios más adecuados a esa finalidad. Uno de esos medios, sin lugar a duda son, para el caso de enfermos con sufrimientos intolerables, los cuidados paliativos.

Quiero concluir haciendo más las líneas magistrales en la reflexión final de Ana María Marcos del Cano en la obra «Y de nuevo la Eutanasia. Una mirada nacional e internacional»,¹⁰⁸ porque lo que hay que procurar es humanizar la muerte *«en una sociedad en que la tecnología, la hospitalización, la soledad y aumento de la expectativa de vida nos coloca en situaciones nuevas con respecto a otras épocas y en las que la persona debe poder anticipar ese momento y pensar en cómo y dónde quiere morir»*. La búsqueda de la dignidad en el final de la vida es tarea de todos, en especial de los individuos afectados, quienes alcanzarán esa dignidad *«ejerciendo su derecho a decidir responsablemente sobre los tratamientos que le apliquen, a rechazarlos, a solicitar el alta voluntaria y morir en su domicilio, eso sí, con cuidados paliativos»*; pero también de los médicos quienes tienen que tomar conciencia de que están tratando a *«una persona y no una patología, y que la no curación no supone ninguna frustración, sino que queda el camino del alivio, tarea igualmente profesional»*; y finalmente los juristas que tienen como misión *«proveer medidas, infraestructuras con el fin de que se incorporen a los hospitales sistemas eficaces de cuidados paliativos y vías alternativas que mejoren la comunicación entre el médico y el paciente, que se dignifique la vida en su final, que eso es lo que significa la eutanasia, una buena muerte»*.

¹⁰⁸ MARCOS DEL CANO, A.M, o.cit., pág. 73

Cambio Climático y Derechos Humanos

Climate Change and Human Rights

Sonsoles Garrido Polonio

Jurídica de la Consejería de Desarrollo Sostenible de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Doctoranda de la EIDUNED

RESUMEN

La intención de este documento es comprobar cómo se ven afectados los Derechos Humanos por el Cambio Climático, para ello, repasaremos ambos conceptos de una manera general. Veremos la base científica del cambio climático, y nos centraremos en las instituciones internacionales que se han creado al efecto. Destacaremos cuándo y por qué se relacionó el cambio climático con el disfrute de los derechos humanos y pondremos especial atención en las medidas y recomendaciones que se toman desde una perspectiva internacional. Incluiremos el enfoque de España al respecto. Para concluir con una cierta idea de fracaso, pero llena de esperanza.

Centramos nuestro estudio en Naciones Unidas – en adelante ONU- porque es la organización internacional por excelencia y la que dirige las políticas principales y los acuerdos internacionales en la lucha contra el cambio climático.

ABSTRACT

The intention of this document is to verify how Human Rights are affected by Climate Change, for this, we will review both concepts in a general way. We will see the scientific basis of climate change, and we will focus on the international institutions that have been created for this purpose. We will highlight when and why climate change was related to the enjoyment of human rights and pay special attention to the measures and recommendations taken from an international perspective. We will include Spain's approach in this regard. To conclude with a certain idea of failure, but full of hope.

We focus our study on the United Nations because it is the international organization par excellence and the one that directs the main policies and international agreements in the fight against climate change.

Palabras Clave: Cambio climático, derechos humanos, Naciones Unidas, Gases de efecto Invernadero, CMNUCC, COP, ACNUDH, IPCC, emisiones.

Keywords: Climate change, human rights, United Nations, Greenhouse gases, UNFCCC, COP, OHCHR, IPCC, emissions.

ÍNDICE: I. INTRODUCCIÓN. II. DERECHOS HUMANOS. 1. Breve historia de los Derechos Humanos. 2. Clasificación de los Derechos Humanos. 3. Concepto de Derecho Ambiental. III. CAMBIO CLIMÁTICO. 1. Definición de cambio climático. 2. Causas del Cambio Climático. IV. INSTITUCIONES DE NACIONES UNIDAS CREADAS PARA LA LUCHA CONTRA EL CAMBIO CLIMÁTICO. 1. La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático –CMNUCC–: A. Justificación. B. Objetivo. C. Principios. D. Compromisos. E. Investigación y Observación sistemática. F. Conferencia de la Partes –COP- y Secretaría. G. Órgano Sub. de Asesoramiento Científico y Tecnológico. H. Órgano Subsidiario de Ejecución. 2. Base Científi-

ca. Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático –IPCC–: A. El Primer Informe de Evaluación. B. El Segundo Informe de Evaluación. C. El Tercer Informe de Evaluación. D. El Cuarto Informe de Evaluación. E. El Quinto Informe de Evaluación. F. Informe especial de 2018 del IPCC. **V. ACCIONES EJECUTIVAS DE NACIONES UNIDAS. 1. La Conferencia de las Partes –COP–:** A. Organización y funcionamiento de la COP. B. El Protocolo de Kyoto. C. Acuerdo de París, COP 21. D. COP 25, celebrada en Madrid 2019. **VI. RELACIÓN CAMBIO CLIMÁTICO Y DERECHOS HUMANOS. 1. Informe del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ACNUDH (2008-2009).** 2. Informe del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ACNJDH (año 2015). 3. Derechos Humanos afectados por el Cambio Climático. A. Derecho a la vida. B. El derecho al desarrollo. C. El derecho a la alimentación. D. El derecho al agua y al saneamiento. E. El derecho a la salud. F. El derecho a la vivienda. G. El derecho a la educación. 4. Conclusiones del informe del ACNUDH de 2015 para la COP 21. 5. Reunión de Expertos sobre el Cambio Climático y los Derechos Humanos, octubre, 2016. 6. Carta abierta del ACNUDH para la COP 25. **VII. DERECHOS HUMANOS Y CAMBIO CLIMÁTICO EN ESPAÑA. 1. Organismos e Instituciones españolas implicados en la lucha contra el Cambio Climático:** A. Oficina Española de Cambio Climático –OECC–. B. El Consejo Nacional del Clima. C. La Comisión de Coordinación de Políticas de Cambio Climático –CCPCC–. D. Comisión Interministerial para el Cambio Climático y la Transición Energética. 2. Instrumentos ejecutivos: A. Plan nacional de adaptación al Cambio Climático PNACC. B. Evaluación del PNACC. **VIII. CONCLUSIONES**

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una profunda preocupación por el cambio climático, producido por el aumento de la temperatura. Los informes que se han realizado al respecto indican que la actividad humana es el origen de este aumento y a través del organismo internacional por excelencia, la ONU, se está haciendo un llamamiento para que los Estados legislen con el fin de evitar la contaminación, sobre todo disminuyendo la emisión de Gases de Efecto Invernadero.

Al mismo tiempo se comprueba que el cambio climático afecta de una manera intensa a los países más pobres y ven así vulnerados sus derechos humanos. Partiendo de esta premisa y ante los continuos llamamientos sin respuesta que para evitar el desastre climático que se nos avecina, se están realizando a través de los distintos acuerdos incumplidos, se empieza a gestar un nuevo enfoque del problema considerando la vulneración de los derechos humanos como eje principal de la lucha contra el cambio climático.

II. DERECHOS HUMANOS

1. Breve historia de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Re-

solución 217 A (III)¹ como ideal común para todos los pueblos y naciones. Establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero. Aunque estos derechos sean consustanciales al hombre y atemporales, lo cierto y verdad es que se han reconocido de forma sucesiva y se han ido ampliando en número a lo largo de la historia. Existen numerosos antecedentes históricos de los derechos humanos incluso siglos antes de la Declaración Universal de 1948².

2. Clasificación de los Derechos Humanos

El derecho fundamental que nos sirva de guía para profundizar en nuestro estudio y nos acerque a esa intersección que estamos buscando entre el cambio climático y los derechos humanos es “El Derecho al Medio Ambiente”. Siguiendo una doctrina generalizada, que clasifica los derechos humanos en función del momento en el que se han reconocido y el tipo de valores que plasman, hablamos de una primera, una segunda, y una tercera generación de derechos³. Podríamos enmarcar el Derecho al Medio Ambiente dentro de la tercera generación de derechos, identificados como derechos de la solidaridad, por ser éste el valor que los fundamenta. Una vez enmarcado este derecho, es importante acercarnos a una definición del mismo; para ello seguimos la opinión de Narciso Martínez Morán, quien entiende por Derecho Medio Ambiental lo siguiente: *Hay quienes la reducen a la expresión calidad de vida, sin embargo, debe incluirse un catálogo más amplio de derechos que surgen*

¹ Pueden consultar la declaración en esta dirección <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> última visita el 14 de enero de 2020

² Partimos de 1948 como fecha de inicio de proclamación de los DDHH, sin embargo, reconocemos que a lo largo de los siglos ha habido antecedentes como:

1188: Cortes de León, en 1137 la Unesco las reconoció como el testimonio documental más antiguo del sistema parlamentario europeo.

1215: La **Carta Magna**, que dio a la gente nuevos derechos e hizo que el rey estuviera sujeto a la ley.

1628: La **Petición de Derechos**, que estableció los derechos de la gente.

1776: La **Declaración de Independencia de los Estados Unidos**, que proclamaba el derecho a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.

1789: La **Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano**, un documento de Francia que establecía que todos los ciudadanos son iguales ante la ley.

Hasta llegar a 1948 con La Declaración Universal de Derechos Humanos, el primer documento que proclama los 30 derechos a los que todo ser humano tiene derecho.

³ La división de los derechos humanos en tres generaciones fue realizada por primera vez por Karen Vasak en 1979 y cada una se asocia a uno de los grandes valores proclamados en la Revolución Francesa: Libertad, igualdad, fraternidad. Actualmente los defensores de las tres generaciones de derechos humanos afirman que los derechos de primera generación plasman el valor de la libertad y los de segunda generación el valor de la igualdad, mientras que los de tercera generación suelen identificarlos con el valor solidaridad. Hoy en día se habla ya de una cuarta, quinta y sexta generación de derechos.

*como consecuencia de las nuevas necesidades de desarrollo a que aspiran los seres humanos de nuestro tiempo. Me refiero al ocio o tiempo libre; también, cómo no, al derecho a una calidad de vida medioambiental que se refleja, de manera especial, aunque no exclusiva, en el denominado derecho a un medio ambiente salvable*⁴. En esta descripción encontramos la primera intersección entre derechos humanos y cambio climático. El deterioro ambiental pone en peligro el hábitat y hasta la propia supervivencia de los seres humanos, como ejemplos podemos citar: la contaminación atmosférica, la tecnología nuclear (accidente de Fukushima)⁵, el incremento de los residuos tóxicos, el agotamiento de las fuentes de energía y los recursos naturales, el calentamiento de la atmósfera debido al efecto invernadero, la destrucción de la capa de ozono y de los bosques con la consiguiente desaparición de la flora y la fauna, la desertización de la tierra etc. Todo ello supone –como afirma Pérez Luño- *el temor de que la humanidad pueda estar abocada al suicidio colectivo porque con un progreso técnico irresponsable ha desencadenado las fuerzas de la naturaleza y no se halla en condiciones de controlarlas*⁶.

La importancia que han adquirido estos conceptos hace necesario que nos acerquemos a sus definiciones.

3. Concepto de Derecho Ambiental

En palabras de BETANCOR: “El Derecho Ambiental constituye aquella rama del Ordenamiento Jurídico que regula las actividades humanas con incidencia o impacto ambiental”⁷ Estas actividades humanas que producen un fuerte deterioro de nuestro medio ambiente pueden ser el origen del cambio climático.

III. CAMBIO CLIMÁTICO

1. Definición de cambio climático

El aumento global de la temperatura es el hecho más importante que determina que asistimos a un cambio climático, a la hora de definir el concepto, proponemos

⁴ MARTINEZ MORAN, N *Una Filosofía del Derecho en Acción. Homenaje a Andrés Ollero* p. 1120 nota al pie 32

⁵ El 11 de marzo de 2011 la central nuclear de Fukushima, como consecuencia del terremoto y tsunami ocurrido en Japón, sufrió un accidente nuclear que comprendió una serie de incidentes como las explosiones en los edificios que albergan los reactores nucleares, fallos en los sistemas de refrigeración, triple fusión del núcleo y liberación de radiación al exterior.

⁶ PÉREZ LUÑO, A.E., *La tercera generación de Derechos Humanos*, cit. Pág. 30

⁷ BETANCOR RODRIGUEZ “Instituciones de Derecho Ambiental”, págs. 30-35 Madrid: Ed. La Ley-Actualidad.

el enunciado de cambio climático que establece la Convención Marco sobre Cambio Climático –CMNUCC–, que lo define como: *Un cambio del clima atribuido directa o indirectamente a actividades humanas que alteran la composición de la atmósfera mundial, y que viene a añadirse a la variabilidad natural del clima observada durante periodos de tiempo comparables*⁸.

El concepto de “cambio climático”, va por lo tanto asociado a consecuencia de las actividades humanas y se suma a la variabilidad natural del clima.

Al asociar el cambio climático a la actividad humana, es fácil establecer la relación que existe entre el cuidado del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático.

Según Naciones Unidas⁹ con el cambio climático nos encontramos ante el mayor desafío de nuestro tiempo y estamos en un momento decisivo. Si no se toman medidas drásticas en el momento presente, será más difícil y costoso adaptarse a estos efectos en el futuro.

2. Causas del Cambio Climático

La causa principal del aumento de temperatura son los llamados gases de efecto invernadero –GEI–, siguiendo a la Fundación Aequae¹⁰, se denominan gases de efecto invernadero a los gases que forman parte de la atmósfera natural y antropogénica (emitidos por la actividad humana), cuya presencia contribuyen al efecto invernadero.

Los gases principales implicados son:

- El vapor de agua: la mayor parte se origina como resultado de la evaporación natural, en la que no interviene la acción del hombre.
- Dióxido de carbono (CO₂): principal responsable del efecto invernadero. Se debe al uso de combustibles fósiles para la industria y medios de transporte. Su emisión procede de la combustión: petróleo, carbón, madera o bien por las erupciones volcánicas.
- Metano (CH₄): su origen se encuentra en las fermentaciones producidas por bacterias anaerobias especializadas que se encuentran en zonas pantanosas, cultivos como el arroz y en las emisiones desde el tracto intestinal del ganado. También se produce por los escapes de depósitos naturales y conducciones industriales.
- Óxido nitroso (N₂O): debido al uso masivo de fertilizantes nitrogenados en la agricultura intensiva. Otras fuentes son las centrales térmicas, tubos de escape de automóviles y motores de aviones, quema de biomasa y fabricación de nailon y ácido nítrico.

⁸ Artículo 1.2 de Convenio de la CMNUCC p.3

⁹ Información extraída de la página web de Naciones Unidas , dirección: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/climate-change/index.html> última visita el 13 de febrero de 2020.

¹⁰ Puede consultar los principales GEI en la siguiente dirección: <https://www.fundacionaequae.org/wiki-aequae/cambio-climatico/los-gases-de-efecto-invernadero/> última visita 13 de febrero de 2020

- Los clorofluorocarbonos (CFC): Son químicos artificiales en pequeñas concentraciones en la atmósfera, pero potentes en su efecto invernadero. Se hallan en sistemas de refrigeración, como componentes de aerosoles, producción de aluminio y aislantes eléctricos entre otros.
- El ozono troposférico (O₃): también originado por la quema de fuentes de energía contaminantes.

Estos GEI se producen de manera natural y son esenciales para la supervivencia de todos los seres vivos ya que hacen la Tierra habitable, al impedir que parte del calor del sol se propague hacia el espacio. Pero después de más de un siglo y medio de industrialización, deforestación y agricultura a gran escala, las cantidades de gases de efecto invernadero en la atmósfera se han incrementado en niveles nunca antes visto.

Se ha relacionado científicamente que la concentración de GEI en la atmósfera terrestre está directamente relacionada con la temperatura media mundial de la Tierra. Esta concentración ha ido aumentando progresivamente desde la Revolución Industrial y, con ella la temperatura mundial. Los GEI más abundante es el dióxido de carbono (CO₂), resultado de la quema de combustibles fósiles.

VI. INSTITUCIONES DE NACIONES UNIDAS CREADAS PARA LA LUCHA CONTRA EL CAMBIO CLIMÁTICO

1. La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático.¹¹

–CMNUCC siglas en español- -UNFCCC siglas en inglés- en adelante utilizaremos las siglas en español o la denominaremos como la Convención.

En 1988 la Asamblea General de las Naciones Unidas, preocupada por la modificación de las características climáticas, incluyó por vez primera en la agenda política internacional, que dicho fenómeno era una amenaza a las generaciones presentes y futuras, y adoptó el 6 de diciembre de ese año la resolución 43/53.¹² En ese documento, los entonces 159 países miembros de las Naciones Unidas determinaron que debían establecerse las medidas necesarias y oportunas para abordar la incertidumbre que estaba provocando el cambio climático desde una perspectiva global y respaldaron conjuntamente con la Organización Meteorológica Mundial –OMM- y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente –PNUMA-, la creación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático –IPCC-, que estudiaremos

¹¹ Idea extraída de la página web de naciones Unidas en la siguiente dirección : <https://unfccc.int/process-and-meetings/transparency-and-reporting/the-big-picture/what-is-transparency-and-reporting> última visita el 17 de enero de 2020.

¹² *Resolución 43/53 Protección del clima mundial para las generaciones presentes y futuras*, aprobada el 6 de diciembre de 1988. Nueva York, Naciones Unidas, 1988.

en el siguiente epígrafe, como órgano encargado de proporcionar evaluaciones integrales de los conocimientos científicos, técnicos y socioeconómicos sobre el cambio climático, sus causas, posibles repercusiones y estrategias de respuesta, en definitiva para ser una fuente objetiva de información científica. Como consecuencia de lo anterior, en 1992 durante la celebración de la Cumbre para la Tierra en Río de Janeiro, entre otros acuerdos, nació la CMNUCC como primer paso para afrontar el problema. Hoy en día cuenta con una composición casi universal. Un total de 197 países han ratificado la Convención, convirtiéndose en Partes¹³ de la misma. El objetivo final de la Convención es prevenir una interferencia humana “peligrosa” con el sistema climático. Esta Convención, se articula y rige por un texto escrito¹⁴, firmado en Nueva York el 9 de mayo de 1992, cuyo contenido establece:

A. Justificación

Justifica su creación al reconocer los cambios del clima de la Tierra porque las actividades humanas han aumentado la concentración de los GEI y puede afectar a los ecosistemas naturales y a la humanidad. Requiere la cooperación del mayor número de países, porque mayoría de estos gases tienen su origen en los países desarrollados. Aunque el derecho internacional reconoce a los Estados el derecho soberano de explotar sus propios recursos, se debe velar para que esa explotación no cause daño al medio ambiente de otros. Para ello los Estados tienen que promulgar leyes ambientales eficaces para proteger el sistema climático para las generaciones presentes y futuras.

B. Objetivo

El objetivo final de la Convención, es lograr la estabilización de las concentraciones de gases de efecto invernadero en la atmósfera a un nivel que evite la interferencia antropogénica peligrosa con el sistema climático en un plazo suficiente para permitir que los ecosistemas se adapten naturalmente al cambio climático. Asegurar la producción de alimentos y un desarrollo económico sostenible.

C. Principios

La Equidad como principio fundamental que contemple la necesidad y circunstancias especiales de cada Estado. Establecer las medidas apropiadas, y que haya una cooperación a un sistema económico que no sea discriminatorio en las acciones que se adopten.

¹³ Las Partes o Estados que firman la Convención

¹⁴ Puede consultar en Español, el texto escrito que crea y rige la CMNUCC en la siguiente dirección <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf> última visita 13 de febrero de 2020

D. *Compromisos*

Para lograr el objetivo de la Convención, los Estados Parte tienen que obtener y suministrar información fiable, transparente e integral sobre emisiones de GEI y realizar una eficaz rendición de cuentas.

E. *Investigación y Observación sistemática*

Las Partes apoyarán y desarrollarán programas para cumplir sus objetivos. Apoyarán esfuerzos internacionales. Observarán especialmente las necesidades de los países en desarrollo.

F. *Conferencia de la Partes COP y Secretaría*

En el artículo 7, se crea este órgano que detallaremos a continuación de forma más ampliada. La secretaría, regulada en el artículo 8 posee funciones propias de una secretaría en cuanto a organización, preparación, solicitud de informes y coordinación.

G. *Órgano Subsidiario de Asesoramiento Científico y Tecnológico*

Este órgano proporcionará evaluaciones de contenido científico sobre efectos del cambio climático, sobre las medidas adoptadas, identificará tecnologías y conocimientos de forma eficaz y avanzada. También asesorará sobre conocimientos científicos y responderá a preguntas de la Conferencia de las Partes y de órganos subsidiarios.

H. *Órgano Subsidiario de Ejecución*

Este órgano es el encargado de ayudar a la Conferencia de las Partes a evaluar y a examinar el cumplimiento efectivo de la Convención.

Por último, el texto regula el mecanismo de financiación, la transmisión de información relacionada con la aplicación de la Convención, para terminar con los mecanismos administrativos de la Convención en cuanto a controversias, enmiendas, aprobación, protocolos, voto, firma y disposiciones provisionales, así como ratificación, aceptación y aprobación o adhesión, entrada en vigor, reservas y denuncia. Contiene dos anexos denominados Anexo I y Anexo II formados por los Países Parte, distribuidos, principalmente, en función de sus capacidades.

2. Base Científica del Cambio Climático. Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático – en adelante IPCC-

El IPCC no es una institución de la Convención, pero aporta la mejor y más importante información científica al proceso del cambio climático. Este grupo se creó en 1988 antes de la aprobación de la Convención, a instancia del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente –PNUMA- y la Organización Meteorológica Mundial –OMM-, constituye una fuente autorizada de conocimientos interdisciplinarios actualizados sobre el cambio climático. No realiza sus propias investigaciones, pero evalúa a fondo toda la información científica, técnica y socioeconómica disponible en el mundo acerca del cambio climático. La participación en el IPCC está abierta a todos los miembros de las Naciones Unidas y la OMM. La secretaría del Grupo Intergubernamental se encuentra en la sede de la OMM, en Ginebra. El IPCC está estructurado actualmente en tres grupos de trabajo. El Grupo de Trabajo I se ocupa de la ciencia del cambio climático. El Grupo de Trabajo II, de los efectos, la vulnerabilidad y la adaptación. El Grupo de Trabajo III, de la mitigación. El IPCC es conocido sobre todo por sus completos informes de evaluación, que contienen las conclusiones de los tres grupos de trabajo y son ampliamente reconocidos como la mejor fuente de información sobre el cambio climático. Hasta la fecha el grupo ha publicado cinco informes y se prevé que en 2021 se publique el siguiente.

A. El Primer Informe de Evaluación, publicado en 1990, concluyó que las actividades humanas, tales como la quema de combustibles fósiles y la deforestación, estaban provocando un incremento de las concentraciones atmosféricas de dióxido de carbono y confirmó los fundamentos científicos de la preocupación por el cambio climático y contribuyó a que se iniciaran las negociaciones de la Convención.

B. El Segundo Informe de Evaluación, terminado en 1995 y presentado a la Conferencia de las Partes en su segundo período de sesiones, en 1996, sentó las bases para las negociaciones que condujeron a la aprobación del Protocolo de Kyoto.

C. El Tercer Informe de Evaluación, presentado a la Conferencia de las Partes en su séptimo período de sesiones, en 2001, confirmó las conclusiones del Segundo Informe y proporcionó pruebas nuevas y más convincentes del calentamiento del planeta.¹⁵

D. El Cuarto Informe de Evaluación, presentado en Bali en 2007 COP 13, señala una tendencia creciente en los eventos extremos observados en los últimos cincuenta años y considera probable que las altas temperaturas, olas de calor y fuertes precipitaciones continuarán siendo más frecuentes en el futuro, por lo cual, en los años posteriores puede ser desastroso para la humanidad.

¹⁵ Daniel Blobel y Nils Meyer-Ohlendorf del Ecologic – Institute for International and European Environmental Policy (Berlín), Carmen Schlosser-Allera y Penny Steel. Manual CONVENCIÓN MARCO DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO © 2006 UNFCCC, ISBN: 92-9219-049-0 pp.60 y 61

E. El Quinto Informe de Evaluación, publicado en 2013, se presentan conclusiones claras y sólidas de una evaluación global de la ciencia del cambio climático, entre las cuales destaca que ahora la ciencia demuestra con una seguridad del 95 por ciento que la actividad humana es la causa dominante del calentamiento observado desde mediados del siglo XX. La atmósfera y el océano se han calentado, los volúmenes de nieve y hielo han disminuido, el nivel del mar se ha elevado y las concentraciones de gases de efecto invernadero han aumentado. El IPCC ha proporcionado a los responsables de políticas las evaluaciones científicas y técnicas de más autoridad y objetividad. Desde 1990 esos informes se han convertido en obras de referencia autorizadas. Son un estímulo a los negociadores encargados de concertar acuerdos internacionales para luchar contra el cambio climático¹⁶. El Informe calcula las emisiones acumuladas de CO₂ desde la época preindustrial y ofrece una estimación sobre futuras emisiones de CO₂ con el objetivo de limitar el calentamiento a menos de 2 °C. Existen pruebas alarmantes de que se pueden haber alcanzado o sobrepasado puntos de inflexión que darían lugar a cambios irreversibles en importantes ecosistemas¹⁷.

F. Informe especial de 2018 del IPCC

En octubre de 2018, el IPCC, publicó un informe especial¹⁸ sobre los impactos del calentamiento global a 1,5°C, y concluyó que limitar el calentamiento global a este nivel requerirá cambios rápidos, de gran alcance y sin precedentes en todos los aspectos de la sociedad. El informe mostró que la limitación del calentamiento global a 1.5°C comparado con 2°C podría ir de la mano con el compromiso de asegurar una sociedad más sostenible y equitativa; con ventajas claras para la gente y ecosistemas naturales. Expone también, que limitar el calentamiento global a 1,5°C requerirá transiciones “rápidas y de gran calado” en la tierra, la energía, la industria, los edificios, el transporte y las ciudades. Las emisiones netas mundiales de dióxido de carbono (CO₂) de origen humano tendrían que reducirse en un 45 por ciento para 2030 con respecto a los niveles de 2010, y seguir disminuyendo hasta alcanzar el “cero neto” aproximadamente en 2050.

¹⁶ Extraído del 5 informe de evaluación IPCC, 2013: “Resumen para responsables de políticas. En: *Cambio Climático 2013: Bases físicas. Contribución del Grupo de trabajo I al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático*” [Stocker, T.F., D. Qin, G.-K. Plattner, M. Tignor, S.K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Xia, V. Bex y P.M. Midgley (eds.)]. Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido y Nueva York, NY, Estados Unidos de América. p.6 © 2013 Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. ISBN 978-92-9169-338-2

¹⁷ Extraído de la página de Naciones Unidas, en la siguiente dirección <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/climate-change/index.html> última visita el 15 de enero de 2020

¹⁸ https://archive.ipcc.ch/meetings/session44/12_adopted_outline_sr15.pdf puede consultar en esta dirección un esquema (solo en inglés) del informe especial.

V. ACCIONES EJECUTIVAS DE NACIONES UNIDAS

Establecido el marco institucional con la CMNUCC y las bases científicas a través de los informes del IPCC, sobre todo del quinto informe de evaluación, y del informe especial del 2018, incorporamos los instrumentos jurídicos o acuerdos que han ido celebrándose para dar una respuesta ejecutiva a la lucha contra el cambio climático. A las reuniones de los Países/Partes que han suscrito la Convención, se las denomina Conferencia de las Partes COP y se reúnen para negociar acciones que consigan la respuesta global más eficaz para detener el cambio climático.

1. La Conferencia de las Partes COP¹⁹

A. Organización y funcionamiento de la COP

Las sesiones²⁰, la COP se reúne todos los años. La primera reunión de la COP se celebró en Berlín²¹, Alemania, en marzo de 1995.

La Presidencia de la COP rota entre las cinco regiones reconocidas de la ONU, es decir, África, Asia, América Latina y el Caribe, Europa Central y Oriental y Europa Occidental.

La COP es el órgano supremo de toma de decisiones de la Convención. Todos los Estados que son Partes en la Convención están representados en la COP.

A las sesiones anuales de la COP pueden asistir observadores.

Una tarea clave para la COP es revisar los inventarios nacionales de comunicaciones y emisiones presentados por las Partes. Con base en esta información, la COP evalúa los efectos de las medidas tomadas por las Partes y el progreso realizado en el logro del objetivo final de la Convención.

¹⁹ Daniel Blobel y Nils Meyer-Ohlendorf del Ecologic – Institute for International and European Environmental Policy (Berlín), Carmen Schlosser-Allera y Penny Steel. Manual CONVENCION MARCO DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO © 2006 UNFCCC, ISBN: 92-9219-049-0 pág.31

²⁰ FCCC/CP/1996/2, 22 de mayo de 1996 Documento aprobado el Ginebra en el periodo de sesiones de 8 a 19 de julio de 1996 en el que de conformidad con el párrafo 3 del artículo 7 de la Convención, “la Conferencia de las Partes, en su primer periodo de sesiones, aprobará su propio reglamento y los de los órganos subsidiarios establecidos en virtud de la Convención”

²¹ COP 1 (Berlín, 1995). COP 2 (Ginebra, 1996). COP 3 (Kioto, 1997) Protocolo de Kioto. COP 4 (Buenos Aires, 1998). COP 5 (Bonn, 1999). COP 6 (La Haya, 2000). COP 7 (Marrakech, 2001). COP 8 (Nueva Delhi, 2002). COP 9 (Milán, 2003). COP 10 (Buenos Aires, 2004). COP 11 (Montreal, 2005). COP 12 (Nairobi, 2006). COP 13 (Bali, 2007). COP 14 (Poznań, 2008). COP 15 (Copenhague, 2009). COP 16 (Cancún, 2010). COP 17 (Durban, 2011). COP 18 (Doha, 2012). COP 19 (Varsovia, 2013). COP 20 (Lima, 2014). COP 21 (París, 2015). COP 22 (Marrakech, 2016). COP 23 (Bonn, 2017). COP 24 (Katowice, 2018). COP 25 (Madrid, 2019. Cancelada Chile).

La COP tiene, entre otros, los siguientes compromisos: Contribuir al desarrollo sostenible a través del apoyo a la acción para mitigar y adaptarse al cambio climático a nivel mundial, regional y nacional. Crear y mantener las condiciones necesarias para una implementación temprana, efectiva y eficiente del Protocolo de Kyoto. Proporcionar y difundir información y datos de alta calidad, comprensibles y confiables sobre el cambio climático y sobre los esfuerzos para abordarlo. Promover y mejorar la participación activa de las ONG, las empresas, la industria, la comunidad científica y otros.

En la Convención se establecen varios grupos de Países Partes²² distribuidos en el Anexo I y el Anexo II en función de las capacidades de cada uno de los Estados. Los 49 países menos adelantados, definidos como PMA por las Naciones Unidas son cada vez más activos en el proceso de lucha contra el cambio climático, y a menudo colaboran entre sí para defender sus intereses especiales, sobre todo, en relación con la vulnerabilidad y la adaptación al cambio climático. La Convención reconoce la situación particular de los PMA (arts. 4.9 y 12.5).

Para nuestro documento es muy importante tener en cuenta estos 49 países que conforman este último grupo, puesto que van a ser los más sensibles y los que más afectados se vean por el cambio climático y por tanto donde percibamos con mayor claridad la relación directa del cambio climático con la vulneración de los derechos humanos.

B. El Protocolo de Kyoto²³.

En la COP 3 se acordó el Protocolo de Kyoto que en su artículo 3, obliga jurídicamente a los países desarrollados que son Parte del Protocolo a cumplir unas metas de reducción de las emisiones de GEI.

El primer período de compromiso del Protocolo comenzó en 2008 y finalizó en 2012. El segundo período de compromiso empezó el 1 de enero de 2013 y terminará este mismo año (2020). Hoy en día, de los 197 Partes en la Convención hay 192 que han suscrito el Protocolo de Kyoto. Cabe destacar que España ha cumplido con el primer período de compromiso del Protocolo de Kioto y está en la senda de cumplimiento del segundo período de compromiso que, como ya hemos mencionado, concluye en 2020.²⁴

El protocolo de Kioto COP 3 y el Acuerdo de París COP 21 han sido hasta la fecha, los acuerdos más importantes que se han tomado en materia de cambio climático.

²² Daniel Blobel y Nils Meyer-Ohlendorf del Ecologic – Institute for International and European Environmental Policy (Berlín), Carmen Schlosser-Allera y Penny Steel. Manual CONVENCION MARCO DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL CAMBIO CLIMATICO © 2006 UNFCCC, ISBN: 92-9219-049-0 pp.50 a 54

²³ Puede consultar el documento completo del Protocolo de Kyoto en su versión en español en la siguiente dirección <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpspan.pdf> última visita 11 de febrero de 2020

²⁴ Puede consultar todos los datos detallados en la siguiente dirección electrónica, última visita 11 de febrero de 2020 https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/publicaciones/publicaciones/7cn_web_tcm30-438294.pdf

C. Acuerdo de París, COP 21, celebrada entre los días 30 de noviembre y 12 de diciembre del año 2015

La COP 21 finalizó con la adopción del llamado Acuerdo de París que establece el marco global de lucha contra el cambio climático a partir de 2020. Fue un acuerdo histórico que promovía una transición gradual para llegar a una industria y economía baja en emisiones y con capacidad para minimizar los efectos del cambio climático. A pesar de haber sido catalogado como un texto que reflejaba y tenía en cuenta las diferentes realidades de los países, era un texto justo, ambicioso, duradero, equilibrado y jurídicamente vinculante, lo cierto es que cuatro años después no se ha conseguido prácticamente nada de lo acordado.

Los elementos del Acuerdo de París:

Evitar que el incremento de la temperatura media global supere los 2°C respecto a los niveles preindustriales y, además, suscita esfuerzos adicionales que hagan posible que el calentamiento global no supere los 1,5°C. Compromete a todos los países a que, cada cinco años, comuniquen y mantengan sus objetivos de reducción de emisiones, así como la puesta en marcha de políticas y medidas nacionales para alcanzar dichos objetivos. Busca una transformación hacia modelos de desarrollo bajos en emisiones. Para ello, cuenta con un importante paquete financiero para los países desarrollados, a través de distintas fuentes, movilizándolo 100.000 millones de dólares anuales, a partir de 2020. Este objetivo se revisará al alza antes de 2025. Refuerza el sistema actual de transparencia y rendición de cuentas de la CMNUCC sobre cifras de emisiones y absorciones de gases de efecto invernadero ²⁵.

En el Día de la Tierra, el 22 de abril de 2016, 175 líderes mundiales firmaron el Acuerdo de París en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Este fue, con diferencia, el acuerdo internacional que más países firmaron en un solo día. Otros también lo han firmado desde entonces. Actualmente hay 184 países que se han sumado al Acuerdo de París.

D. COP 25, celebrada en Madrid (en sustitución de Chile)²⁶ del 2 al 12 de diciembre de 2019

El Secretario General de la ONU expresó su decepción porque la COP 25 terminó sin un consenso en cuanto a los compromisos nacionales de reducción de las emisio-

²⁵ Idea extraída del resumen del acuerdo publicado en la siguiente página web: <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/cumbre-cambio-climatico-cop21/resultados-cop-21-paris/default.aspx> última visita el 13 de febrero de 2020.

²⁶ Puede consultar el documento técnico denominado: Evidencia científica y cambio climático en Chile Resumen para tomadores de decisiones http://www.minciencia.gob.cl/sites/default/files/resumen_mesas_21.pdf última visita 27 de enero de 2020

nes de carbono. Únicamente se hizo un llamamiento a los países para que eleven sus metas de disminución de las emisiones de gases de efecto invernadero y las presenten en la reunión del próximo año.

VI. RELACIÓN CAMBIO CLIMÁTICO Y DERECHOS HUMANOS

Si bien han pasado más de treinta años desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas promovió el cambio climático en la agenda política internacional, no fue hasta el año 2007 cuando se empezó a relacionar el cambio climático con el disfrute de los derechos humanos. Esta evolución se ha llevado a cabo porque una vez entendida y aceptada en su gran mayoría, la base científica, económica y social del cambio climático, los argumentos y los debates se han ampliado sucesivamente y nos ha conducido a un enfoque basado en los efectos sobre la vida y las condiciones de vida del ser humano, prestando cada vez más atención a la dimensión humana y social del cambio climático. Concretamente, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- fue el órgano que afrontó en 2007 por vez primera, el aspecto social del cambio climático y su implicación directa sobre los derechos humanos. Su Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 que lleva por título *“La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido”* destaca que *“permitir que esa tragedia siga su curso [...] representaría una violación sistemática de los derechos humanos de los pobres del mundo y de las futuras generaciones...”*.²⁷

Esta importante y grave afirmación propició que el Consejo de Derechos Humanos -CDH-, órgano subsidiario de la Asamblea General de Naciones Unidas, ese mismo año, a propuesta del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, recomendara estudiar con carácter urgente las repercusiones del cambio climático sobre los derechos humanos en general y, sobre el derecho al más alto nivel posible de salud en particular.²⁸

Todo lo anterior, precipitó que el Consejo de Derechos Humanos mediante Resolución 7/23 del 28 de marzo del 2008, solicitara a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos -ACNUDH- realizar un *“estudio analítico detallado de la relación entre el cambio climático y los derechos humanos”*.²⁹ Este estudio ha sido de gran trascendencia, porque impulsó de manera

²⁷ PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2007, p. 4.

²⁸ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Resolución A/62/214. Derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental*. Aprobada el 8 de agosto de 2007. Nueva York, Naciones Unidas, 2007.

²⁹ CDH, *Resolución 7/23. Los derechos humanos y el cambio climático*. Aprobada el 28 de

decisiva el enfoque político del cambio climático, dotándole de un carácter humano, que hasta entonces no se había conseguido plasmar.

1. Informe del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (año 2008-2009)- en adelante ACNUDH-

Lo relatado anteriormente dio su fruto un año más tarde, con la publicación en enero de 2009, del *“Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la relación entre el cambio climático y los derechos humanos”*,³⁰ documento que describe las consecuencias de los efectos del cambio climático para el disfrute de determinados derechos.

En este informe se analizan las consecuencias de los efectos observados y previstos del cambio climático para el disfrute de los derechos humanos y las obligaciones a cumplir por parte de los Estados en virtud de la normativa internacional de derechos humanos. En el capítulo I se analizan las principales características del cambio climático. En el capítulo II se describe diversas consecuencias que tiene el cambio climático para el disfrute de determinados derechos, específicamente: en el derecho a la vida, el derecho a una alimentación adecuada, el derecho al agua, el derecho a la salud, el derecho a una vivienda adecuada, y el derecho a la libre determinación. También se describe la vulnerabilidad de determinados grupos ante el cambio climático como: mujeres, niños, pueblos indígenas, desplazados, y en los lugares donde hay conflictos y falta de seguridad.

2. Informe del ACNUDH (año 2015)

Antes de entrar a fondo en este informe, debemos señalar que previamente en febrero de dicho año 2015, un grupo de dieciocho países³¹, la mayoría países en desarrollo, se comprometieron a promover y respetar los derechos humanos e iniciaron una iniciativa voluntaria para el intercambio de conocimientos y mejores prácticas entre expertos sobre derechos humanos y cambio climático.

marzo de 2008. Nueva York, Consejo de Derechos Humanos, 2008.

³⁰ CDH, marzo de 2008. Nueva York, Consejo de Derechos Humanos, 2008. *Informe Anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la relación entre el cambio climático y los derechos humanos*. A/HRC/10/61 del 15 de enero de 2009. Nueva York, Consejo de Derechos Humanos, 2009. Puede consultar el informe completo en español, en la siguiente dirección: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/7033.pdf>

³¹ Chile, Costa Rica, Francia, Guatemala, Irlanda, Kiribati, Islas Maldivas, Islas Marshall, Micronesia, México, Palau, Panamá, Perú, Filipinas, Uganda, Uruguay, Samoa y Suecia.

Igualmente, en mayo de 2015, La Asociación Independiente de América Latina y el Caribe, un grupo de seis países³², de nuevo la mayoría se trata de países en desarrollo, que comparten intereses y posiciones en materia de cambio climático, presentó su visión para que se integren los derechos humanos como un elemento fundamental del acuerdo de la COP 21.

Con todos estos antecedentes, el ACNUDH presento un documento/informe³³ actualizado sobre relación Derechos Humanos y Cambio Climático en la mencionada COP 21 Acuerdo de París a finales del año 2015, en el que ya se tiene en cuenta lo redactado en el Quinto Informe de Evaluación del IPCC y que analiza con una visión actualizada y tras años de investigación la idea más completa de la estrecha relación entre derechos humanos y cambio climático. Se ponen de relieve las obligaciones esenciales y las responsabilidades de los Estados y otros sujetos titulares de deberes (incluidas las empresas) y sus implicaciones para los acuerdos relacionados con el cambio climático, concretamente en las políticas que se adopten y las acciones que se ejecuten. El informe pretende que las políticas de ayuda para mitigar el cambio climático y de adaptación sean adecuadas, coherentes, suficientemente ambiciosas, pero al mismo tiempo resulten no discriminatorias y compatibles con las obligaciones de respeto y garantía de los derechos humanos. Así mismo establece que todas las acciones climáticas, incluidos los acuerdos negociados en la COP 21, deben acordarse bajo estas directrices:

1. Para mitigar el cambio climático y para evitar sus efectos negativos sobre el disfrute de los derechos humanos.
2. Para garantizar que todas las personas tengan la capacidad necesaria para adaptarse al cambio climático.
3. Para asegurar la responsabilidad y la reparación efectiva por la vulneración de los derechos humanos causados por el cambio climático.
4. Para movilizar los máximos recursos disponibles para un desarrollo sostenible basado en los derechos humanos.
5. Para que toda acción se enmarque dentro de la Cooperación internacional, respetando la Carta de la ONU, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y Culturales.
6. Para asegurar la equidad en la acción climática.
7. Para garantizar que todo el mundo disfruta de los beneficios de la ciencia y sus aplicaciones.
8. Para proteger los derechos humanos de los daños de empresas.
9. Para garantizar la igualdad y la no discriminación.
10. Para asegurar la participación significativa e informada.

³² Los seis países que forman la Asociación Independiente de América Latina y el Caribe son Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Perú.

³³ Puede consultar este documento en inglés en la siguiente dirección: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/COP21.pdf>

El informe recoge que la relación entre el cambio climático y el disfrute de los derechos humanos resulta demasiado complejo y amplia para poderlo describirlo fácilmente. En su lugar, se centra en ejemplos específicos y manifiesta que, si bien pueden ser discutidos por separado, todos los derechos humanos son universales, inalienables, indivisibles, interdependientes e interconectados. Una violación de un derecho puede tener consecuencias de largo alcance para el otro, y en algunos casos para todos los derechos humanos.

Bajo esta premisa analiza la relación de determinados derechos humanos y el cambio climático, que desarrollamos en el siguiente epígrafe.

3. Derechos Humanos afectados por el Cambio Climático

A. Derecho a la vida

En el contexto del cambio climático, los fenómenos meteorológicos extremos pueden ser la amenaza más visible del derecho a la vida. Las sequías, el aumento de calor, huracanes, tifones, inundaciones y las enfermedades que estos fenómenos acarrearán, llevan a una gran pérdida de vidas humanas. De acuerdo con un informe del Foro de Vulnerabilidad Climática, el cambio climático ya es responsable de aproximadamente 400.000 muertes por año y se espera que ese número aumente a 700.000 en 2030. Con el fin de garantizar el derecho a la vida, los Estados deben adoptar medidas eficaces para mitigar y adaptarse al cambio climático y evitar la pérdida previsible de la vida³⁴.

Según el IPCC, el riesgo de tener más eventos meteorológicos extremos y el peligro resultante de vidas humanas es “moderada a alta a temperaturas de 1 ° C a 2 ° C por encima de los niveles preindustriales³⁵”.

El derecho a la vida está ampliamente protegido por instrumentos internacionales, su carácter fundamental y su salvaguarda es una condición esencial para el disfrute de otros derechos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos³⁶ lo consagra en su artículo 3, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos³⁷ en su artículo 6, y la Convención sobre los Derechos del Niño³⁸ en su artículo 6.

³⁴ Idea extraída del informe en Inglés que puede consultar en la siguiente página web <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/COP21.pdf> p. 14, última visita 13 de febrero de 2020.

³⁵ IPCC, AR5,. Puede consultar el Informe en español en la siguiente dirección https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/SYR_AR5_FINAL_full_es.pdf p.21 última visita 13 de febrero de 2020.

³⁶ La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948

³⁷ Adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966.

³⁸ Adoptada el 20 de noviembre de 1989. Puede consultar la declaración en la siguiente dirección <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelasDerechosdelNiño.pdf>

B. El derecho al desarrollo

De conformidad con el artículo 55 de la Carta de la ONU, los Estados deben promover “condiciones de progreso y desarrollo económico y social”.³⁹

En particular, los Estados deben tomar medidas de forma individual y colectiva para garantizar a todas las personas la posibilidad de disfrutar de un desarrollo económico, social, cultural y político. El cambio climático representa una amenaza existencial para el disfrute del derecho al desarrollo de los pueblos. El presidente del Banco Mundial hasta enero de 2019, Jim Yong Kim señaló que *“a menos que el mundo tome medidas eficaces ahora, el calentamiento del planeta es una gran amenaza, que dejará el desarrollo y la prosperidad fuera del alcance de millones de personas y retrasará décadas el desarrollo de los pueblos”*.⁴⁰

El IPCC concluyó que “la limitación de los efectos del cambio climático es necesaria para lograr el desarrollo sostenible y la equidad, incluyendo la erradicación de la pobreza”⁴¹.

C. El derecho a la alimentación

Está consagrado en el art. 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales PIDESC⁴². El artículo 11 del PIDESC defiende el *“derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre”* y pide a los Estados que actúen individualmente y mediante la cooperación internacional *“para asegurar una distribución equitativa de los alimentos mundiales en relación con las necesidades.”* Según el IPCC, el cambio climático socava la seguridad alimentaria⁴³; por lo tanto, pone en peligro la realización del derecho a la alimentación. El Banco Mundial en su informe del año 2010 ha

³⁹ Puede consultar la carta de la ONU en la siguiente dirección <https://www.un.org/es/sections/un-charter/chapter-ix/index.html> última visita 13 de febrero de 2020.

⁴⁰ “Potsdam Institute for Climate Impact Research and Climate Analytics. 2013. Bajemos la temperatura : fenómenos climáticos extremos, impactos regionales y posibilidades de adaptación - resumen ejecutivo. © 2013 International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Puede consultar el pdf del informe en español en este enlace. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/602511468226209555/Bajemos-la-temperatura-como-hacer-frente-a-la-nueva-realidad-climatica-r> última visita 13 de febrero de 2020.

⁴¹ 5 informe de evaluación IPCC, 2014: cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático [Equipo principal de redacción, R.K. Pachauri y L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Ginebra, Suiza, 157 págs. p.13 y 17

⁴² El Pacto fue adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966 , puede consultar el pacto íntegro en español en la siguiente dirección: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

⁴³ IPCC Quinto Informe p.13

estimado que un aumento de 2 ° C en la temperatura media global pondría entre 100 millones y 400 millones de personas en riesgo de hambre y podría dar lugar a más de 3 millones de muertes adicionales de desnutrición cada año⁴⁴. El derecho humano a la alimentación se ve directamente afectado con los eventos extremos del clima, incluyendo sequías e inundaciones, la salinización del agua utilizada para el riego, la desertificación, la escasez de agua, todas estas circunstancias están afectando a la disponibilidad de alimentos en los grupos más vulnerables.

La directora de la Oficina de Ginebra de la Organización para la Agricultura y la Alimentación, pronunció en 2015 las duras palabras que incluimos a continuación: *los efectos adversos del cambio climático en la realización del derecho humano a la alimentación tuvieron que ser tratados de modo que -más de 800 millones de personas que sufren de hambre y dos mil millones de personas afectadas por las diversas formas de malnutrición- no vieran vulnerado este derecho. A pesar de estas amenazas, la comunidad internacional no ha tomado conciencia todavía y, ha dejado el cambio climático, tal vez la mayor amenaza para el cumplimiento del derecho a la alimentación en gran medida sin control.*⁴⁵

D. El derecho al agua y al saneamiento

El derecho al agua no está explícitamente reconocido en el PIDESC, sin embargo, La Observación General N° 15 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, recoge: “El derecho humano al agua da derecho a todos a tener agua suficiente, saludable, físicamente accesible y asequible para uso personal y doméstico”.⁴⁶ La Asamblea General en su resolución 64/292, reconoció *“el derecho al agua potable y al saneamiento como un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos”*⁴⁷. Este derecho al agua y al saneamiento también se encuentra en instrumentos jurídicos como la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer –CEDAW–. El IPCC en su quinto informe, señaló que el cambio climático reducirá el acceso al agua y tendrá un impacto desproporcionado en personas, grupos y pueblos en situación de vulnerabilidad⁴⁸. Por ejemplo, la

⁴⁴ El Banco Mundial, Informe sobre el desarrollo mundial 2010: Desarrollo y cambio climático (2010), pp. 4 - 5.

⁴⁵ Ver referencia 40 p.17

⁴⁶ Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general N° 15 (Nueva York: Naciones Unidas, 2002), art. 2. Puede acceder al documento completo en Inglés (Observación General No. 15, Art. 1) en la siguiente dirección. <https://www.refworld.org/pdfid/4538838d11.pdf> (última visita 29 de enero de 2020)

⁴⁷ Asamblea General de las Naciones Unidas, 64/292: El derecho humano al agua y al saneamiento (2010), art. 1.

⁴⁸ 5 informe de evaluación IPCC, 2014: cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamen-

reducción del acceso al agua introduce cargas para las mujeres y las niñas en países en desarrollo, porque a menudo son responsables de ir a buscar agua para sus familias a fuentes distantes.

La importancia del agua y el saneamiento y los impactos que el cambio climático podría tener sobre este derecho produce que millones de personas situadas en la parte inferior de la pirámide de desarrollo, están expuestos a diversas perturbaciones climáticas y a desastres de evolución lenta, como la erosión del río, la desertificación, la contaminación del agua subterránea. A pesar de ello, no puede haber ninguna duda de que el derecho al agua y saneamiento que se deriva de los derechos a la salud y un nivel de vida adecuado que se encuentra dentro del PIDESC se vea amenazada por la acción climática inadecuada.⁴⁹

E. El derecho a la salud

El derecho humano a la salud está articulado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en el artículo 12 del PIDESC⁵⁰ que establece que todas las personas tienen el derecho *“al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental”*. El Consejo de Derechos Humanos tiene específicamente reconocido los efectos del cambio climático sobre el derecho a la salud en varias ocasiones, la última en su resolución 29/15 que exige una mesa redonda y un estudio detallado sobre la relación entre el cambio climático y el disfrute del derecho a la salud. De acuerdo con informes del Banco Mundial, el cambio climático provocará impactos en la salud, impactos propensos a aumentar y ser agravados por las altas tasas de desnutrición, El hambre es causada o profundizada por una variedad de factores, muchos de los cuales son de carácter ambiental, como resultado de posibles malas cosechas debido a eventos meteorológicos extremos y cambios en los patrones climáticos. A su vez, es sabido que la desnutrición aumenta la propensión a contraer enfermedades e infecciones graves (Organización Mundial de la Salud, 2009; Banco Mundial, 2010) y de esta manera genera más impactos sanitarios a futuro. Los fenómenos extremos han afectado a la salud de las personas no solo en las regiones en desarrollo, sino también a los países industrializados, sabemos que en estos países las olas de calor están directamente relacionadas con la mortalidad de ancianos, recién nacidos, de personas con enfermedades cardiovasculares y con patologías previas, por otro lado, la contaminación atmosférica, producen enfermedades respiratorias con resultado de muerte⁵¹.

tal de Expertos sobre el cambio climático [Equipo principal de redacción, R.K. Pachauri y L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Ginebra, Suiza, 157 págs. p.74

⁴⁹ Idea extraída del informe en Inglés que puede consultar en la siguiente página Web <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/COP21.pdf> p.18

⁵⁰ Idem p. 18

⁵¹ *Bajemos la temperatura: por qué se debe evitar un planeta 4º C más cálido*. 2012 Washington, DC. © World Bank p.54

F. El derecho a la vivienda

De acuerdo con el artículo 11 del PIDESC todas las personas tienen derecho a un nivel de vida apropiado para sí mismos y sus familias, incluyendo una vivienda adecuada. El alcance y la aplicación del derecho a la vivienda se elabora en la Observación general N° 4 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que establece que *“el derecho humano a una vivienda adecuada ... es de importancia fundamental para el disfrute de todos los Derechos Económicos, Sociales y Culturales”*.

Los Estados están obligados a gastar el máximo de recursos disponibles para la realización progresiva del derecho a la vivienda para todas las personas. El cambio climático amenaza este derecho de múltiples maneras porque los fenómenos meteorológicos extremos pueden destruir casas desplazando a multitudes de personas; la sequía, la erosión y las inundaciones pueden afectar a territorios habitables y el resultado sea el desplazamiento y la migración. El aumento del nivel del mar amenaza las casas en zonas de baja altitud.⁵²

G. El derecho a la educación

De acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos, *“toda persona tiene derecho a la educación”*. El artículo 13 de los PIDESC garantiza a todas las personas, la educación primaria gratuita, obligatoria y pide a los Estados incluir la gratuidad de la educación secundaria progresivamente. Los efectos de las sequías sucesivas han causado que muchos niños sean retirados de las escuelas porque su trabajo era necesaria para la familia como una fuente de ingresos.⁵³ Según el Banco Mundial, los efectos del clima pueden *“agravar el problema de desarrollo existente, al impedir las necesidades educativas de todos los niños”*⁵⁴. El derecho a la educación se ve obstaculizado por la transferencia de fondos destinados a la educación que se desvían, con carácter urgente, para solventar los desastres climáticos. Este desvío de fondos de la educación no sólo viola este derecho, sino que también afecta al desarrollo a largo plazo con importantes consecuencias para el disfrute de todos los derechos de todos⁵⁵.

⁵² Idea extraída de la siguiente dirección <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/COP21.pdf> p. 19

⁵³ Asamblea General de las Naciones Unidas, A / HRC / 16/49 / Add.2: Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Olivier De Schutter (2011), párr. 13.

⁵⁴ El Banco Mundial, Bajar la Temperatura, 2013, p. xix.

⁵⁵ Idea extraída del informe que puede consultar en la siguiente dirección <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/COP21.pdf> p. 20

4. Conclusiones del informe del ACNUDH de 2015 para la COP 21

El ACNUDH, recomienda un objetivo común: mejorar la integración de los derechos humanos en la acción climática con el fin de respetar, proteger, promover y cumplir con todos los derechos humanos para todas las personas. Todos los esfuerzos y acuerdos que se tomen para mitigar el cambio climático y adaptarse al mismo, deben realizarse teniendo en cuenta el impacto en los derechos humanos y deben ser coherentes con las obligaciones, normas y principios existentes.

5. Reunión de Expertos sobre el Cambio Climático y los Derechos Humanos de 6 a 7 octubre, 2016⁵⁶

Un año después del informe del ACNUDH del año 2015, concretamente los días 6 y 7 de octubre de 2016, el ACNUDH organizó en Ginebra una reunión de expertos sobre el cambio climático y derechos humanos. Esta reunión de dos días congregó a los Estados, las organizaciones de la sociedad civil, agencias de la ONU y los expertos para considerar las implicaciones de los compromisos estatales recientes, incluyendo el Acuerdo de París, en relación con los derechos humanos y el cambio climático. La reunión incluyó dos mesas redondas de expertos y grupos de trabajo interactivos, en los que se debatió:

- Los derechos de las personas, grupos y pueblos afectados desproporcionadamente por el cambio climático;
- Los derechos humanos, la migración y el desplazamiento relacionado a los impactos adversos del cambio climático; y
- La adopción de medidas en materia de derechos humanos y el cambio climático.

En esta breve pero intensa reunión celebrada en el año 2016, el ACNUDH puso de manifiesto que los Estados deben hacer mucho más de lo que están haciendo, incluso se publicó un resumen⁵⁷ que señalaba que el alto comisionado ha participado en una serie de actividades para aumentar la conciencia del cambio climático y sus impactos en los derechos humanos. Ha pedido en repetidas ocasiones una acción climática agresiva para mantener el calentamiento a no más de 1,5 grados por encima de los niveles pre-industriales y asegurar que todas las personas tienen la capacidad adecuada para adaptarse a los impactos negativos del cambio climático.

⁵⁶ Idea extraída de la siguiente página web de Naciones Unidas <https://www.ohchr.org/EN/Issues/HRAndClimateChange/Pages/ClimateChange.aspx> última visita 20 de febrero de 2020

⁵⁷ Puede tener acceso al pdf del resumen en idioma inglés a través de esta dirección <https://www.ohchr.org/EN/Issues/HRAndClimateChange/Pages/ClimateChange.aspx> al enlace del

La Oficina del Alto Comisionado ha contribuido a la sensibilización de las intersecciones de los derechos humanos y el cambio climático, incluyendo los derechos humanos en los tratados sobre el medio ambiente. Sin embargo, según el Alto Comisionado existe una clara desconexión entre la ambición declarada del Acuerdo de París para limitar el calentamiento a menos de dos grados y los compromisos que han hecho los países. Esa brecha debe cerrarse.

6. Carta abierta del ACNUDH para la COP 25

El 27 de noviembre de 2019, en una dura y contundente carta abierta⁵⁸, el ACNUDH se dirigió a los Estados parte de la COP 25 reunida en Madrid del 2 al 12 de diciembre de 2019, para insistir sobre la priorización de los derechos humanos en sus acciones contra el cambio climático.

VII. DERECHOS HUMANOS Y CAMBIO CLIMÁTICO EN ESPAÑA

1. Organismos e Instituciones españolas implicados en la lucha contra el Cambio Climático⁵⁹

A. *Oficina Española de Cambio Climático –OECC–*

Se creó en el año 2001 para desarrollar las políticas relacionadas con el cambio climático. Las funciones que le corresponden se recogen en el artículo 4.1 del Real Decreto 895/2017, de 6 de octubre, y comprenden desde funciones políticas y técnicas de asesoramiento en materia de cambio climático, hasta representación española en organismos internacionales. Formación, seguimiento y verificación de emisiones, investigación, medidas, planes y estrategias en materia de lucha contra el cambio climático. Promover los mecanismos internacionales del Protocolo de Kioto y normas de Derecho internacional y comunitario, con el fin de cumplir los compromisos internacionales asumidos por el Reino de España en materia de carbono y la coordinación de la financiación con otros instrumentos.⁶⁰

⁵⁸ Puede consultar la carta en inglés en la siguiente dirección electrónica: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/UNFCCC/COP25_OpenletterfromHCMemberStates_Nov2019.pdf

⁵⁹ Idea extraída de la siguiente página web, <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/organismos-e-instituciones-implicados-en-la-lucha-contra-el-cambio-climatico-a-nivel-nacional/> última visita 31 enero de 2020

⁶⁰ Idea extraída de la siguiente página web <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/organismos-e-instituciones-implicados-en-la-lucha-contra-el-cambio-climatico-a-nivel-nacional/oficina-espanola-en-cambio-climatico/default.aspx> última visita 31 enero de 2020

B. El Consejo Nacional del Clima

El Consejo Nacional del Clima se configura como un órgano colegiado interministerial. Sus funciones son: informar y facilitar la participación de todos los agentes implicados en la elaboración y seguimiento de las políticas y medidas sobre cambio climático promovidas por el Estado. Conocer y formular recomendaciones en relación con planes, programas y líneas de actuación en materia de cambio climático. Promover el desarrollo de acciones de recopilación, análisis, elaboración y difusión de información. Conocer las políticas de la Unión Europea, y el estado de las negociaciones internacionales en materia de cambio climático.⁶¹

C. La Comisión de Coordinación de Políticas de Cambio Climático –CCPCC–

Creada en 2005 como órgano de coordinación y colaboración entre la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas para la aplicación del régimen de comercio de derechos de emisión y el cumplimiento de las obligaciones internacionales y comunitarias de información inherentes a éste. Las funciones principales son: seguimiento del cambio climático y adaptación a sus efectos, la prevención y reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero, el fomento de la capacidad de absorción de carbono por las formaciones vegetales. Las líneas generales de actuación y la aprobación de los informes preceptivos y de aplicación conjunta del Protocolo de Kioto. El impulso de programas y actuaciones que fomenten la reducción de emisiones en algunos sectores y actividades⁶².

D. Comisión Interministerial para el Cambio Climático y la Transición Energética

Creada en 2018 para lograr el mejor tratamiento de las políticas públicas en materia de transición hacia un modelo productivo y social más ecológico. Sus funciones son: impulsar y coordinar las actuaciones de los órganos concernidos de la Administración General del Estado, en las siguientes materias: normativa, en actuaciones para la elaboración del Plan Nacional Integrado de Energía y Clima, en la elaboración de la estrategia para la descarbonización de la economía a 2050 y para una transición justa de comunidades y territorios.⁶³

⁶¹ Idea extraída de la siguiente página web <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/organismos-e-instituciones-implicados-en-la-lucha-contra-el-cambio-climatico-a-nivel-nacional/el-consejo-nacional-del-clima/default.aspx> última visita 31 enero de 2020

⁶² Idea extraída de la página web oficial del gobierno de España. <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/organismos-e-instituciones-implicados-en-la-lucha-contra-el-cambio-climatico-a-nivel-nacional/la-comision-de-coordinacion-de-politicas-de-cambio-climatico/default.aspx> última visita el 31 de enero de 2020.

⁶³ Idea extraída de la siguiente página web oficial del Gobierno de España: <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/organismos-e-instituciones-implicados-en-la-lucha-contra-el-cam>

2. Instrumentos ejecutivos

A. *Plan nacional de adaptación al Cambio Climático*⁶⁴ –en adelante PNACC–

Elaborado por la Oficina Española de Cambio Climático OECC, fue adoptado por el Consejo de Ministros en el año 2006. El objetivo último del PNACC es lograr la integración de medidas de adaptación al cambio climático basadas en el mejor conocimiento disponible en todas las políticas sectoriales y de gestión de los recursos naturales que sean vulnerables al cambio climático, para contribuir al desarrollo sostenible a lo largo del siglo XXI⁶⁵. Hemos de señalar que en el PNACC no se hace referencia alguna a los derechos humanos.

B. *Evaluación del plan nacional de adaptación al cambio climático*⁶⁶

Desde la elaboración del PNACC se han realizado diferentes evaluaciones al propio plan, hacemos referencia a la última, fechada en agosto de 2019, por ser la única que por primera vez introduce el término derechos humanos, en relación con la lucha contra el cambio climático. Hemos de significar que esta terminología aparece citada en la evaluación como: *“una cuestión emergente a incluir en el PNACC recomendado por el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos a las Partes en la COP 21”*. Estas recomendaciones del Alto Comisionado para los Estados de la COP 21, que ya hemos explicado en este documento, en el punto 3 del capítulo V, las recoge la evaluación como una mera declaración de intenciones sin acciones ejecutivas. Se ha perdido la oportunidad de iniciar un nuevo camino hacia una verdadera lucha contra el cambio climático, priorizando y actuando eficazmente para que el cambio climático no altere, o lo haga lo menos posible, el disfrute de los derechos humanos.

bio-climatico-a-nivel-nacional/comision-delegada-del-gobierno-para-el-cambio-climatico/default.aspx última visita 31 de enero de 2010

⁶⁴ Puede consultar el PNACC en documento completo en pdf en la siguiente dirección https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/impactos-vulnerabilidad-y-adaptacion/pna_v3_tcm7-12445_tcm30-70393.pdf

⁶⁵ Idea extraída de la siguiente página web <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/impactos-vulnerabilidad-y-adaptacion/plan-nacional-adaptacion-cambio-climatico/> última visita 20 de febrero de 2020

⁶⁶ Puede consultar el informe en la siguiente página web https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/impactos-vulnerabilidad-y-adaptacion/informeevaluacion_pnacc_tcm30-499212.pdf última visita 20 de febrero de 2020

VIII. CONCLUSIONES

Los Estados miembros de la Convención Marco de Naciones Unidas para el Cambio Climático, reciben desde hace más de una década, recomendaciones del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, instándolos a modificar sus acciones contra el cambio climático y la adaptación al mismo, para que lo enfoquen con una visión fundamentada en el respeto a los derechos humanos. Los países desarrollados con más capacidad económica y social, se limitan a realizar meras declaraciones de intenciones, pero no toman medidas porque no contemplan la auténtica relación entre cambio climático y derechos humanos, sencillamente porque apenas perciben su influencia y año tras año desoyen estas recomendaciones. Sin embargo, los países menos adelantados –PMA– que son los que tienen menos capacidad económica, pero son más vulnerables, son los más concienciados en la lucha contra el cambio climático. No obstante, a partir del año 2019, se percibe que los países desarrollados empiezan a incluir entre sus medidas contra el cambio climático, la priorización del respeto a los derechos humanos como eje central. Se abre así una puerta a la esperanza.

Pedagogía y Derecho. Realidades necesarias y dependientes en el ejercicio de la función inspectora en el siglo XXI. Una acotación específica del hecho educativo en los centros y procesos escolares

Pedagogy and Law. Necessary and dependent realities in the exercise of the inspection function in the XXI century. A specific dimension of the educational fact in schools and school processes

Blas Campos Barrionuevo

Inspector de Educación | Profesor Tutor de la UNED

Doctor en Educación

RESUMEN

Las exigencias y el devenir del nuevo *milennium* plantean nuevos retos y problemas en la sociedad actual; nadie puede ser ajeno a dicha realidad y, en consecuencia, debe darse una respuesta adecuada a dichos eventos, *ad hoc* contribuir y posibilitar el avance social en todas sus dimensiones. La vida escolar no es indiferente a dicha problemática, en un momento donde confluyen distintos fenómenos; así, *la globalización, la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*, y, cierta manera, una relativa crisis de paradigmas.

El sistema educativo y los centros escolares no son extraños a dicha situación y deben dotarse de los recursos necesarios para dar respuesta a la misma, actuando con adecuación y cualificando la totalidad de sus procesos educativos. Es necesario, por ello, hacer confluir en la realidad funcional de las instituciones educativas dos ámbitos de conocimiento tales como *la pedagogía y el derecho*.

Por otra parte, la Inspección/Supervisión educativa como factor de calidad educativa, dado su ámbito competencial, debe actuar en el perímetro de dichas disciplinas académicas, asesorando, evaluando y supervisando al profesorado y (la) comunidad escolar, en aras de cualificar los procesos educativos.

ABSTRACT

The demands and the future of the new millennium pose new challenges and problems in today's society; no one can be oblivious to said reality and, consequently, an adequate response to these events must be given, *ad hoc* to contribute and enable social advancement in all its dimensions. School life is not indifferent to this problem, in a moment where different phenomena converge; Thus, *globalization, the knowledge society, information and*

communication technologies (ICT), and, in a certain way, a relative crisis of paradigms. The educational system and schools are not strangers to this situation and must equip themselves with the necessary resources to respond to it, acting appropriately and qualifying all of their educational processes. Therefore, it is necessary to bring together in the functional reality of educational institutions two areas of knowledge such as pedagogy and law.

On the other hand, the Educational Inspection / Supervision as a factor of educational quality, given its scope of competence, must act within the perimeter of these academic disciplines, advising, evaluating and supervising the teaching staff and (the) school community, for the sake of to qualify the educational processes.

Palabras Clave: (“calidad educativa”, “ciencias de la educación”, “derecho”, “derecho administrativo”, “escolar”, “inspección”, “legislación educativa”, “inspección”, “pedagogía”, “supervisión”).

Key Words: («Educational quality», «educational sciences», «law», «administrative law», «school», «inspection», «educational legislation», «inspection», «pedagogy», «supervision»).

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Las Ciencias de la Educación. Su clasificación y aplicación sistémica al hecho educativo. 3. La unidad lógica del ordenamiento jurídico. El derecho como pluralidad de normas diversas: su acotación en el ámbito educativo. 3.1. Aspectos introductorios. 3.2. El Derecho como pluralidad de normas diversas. 3.3. El Ordenamiento Jurídico. 3.4. Acotación normativa en el ámbito educativo: legislación educativa (escolar). 4. La supervisión escolar en el campo de las ciencias de la educación: una ciencia independiente. Aspectos estructurales-funcionales y contenido de la supervisión escolar. 4.1. Generalidades conceptuales. 4.2. Aspectos estructurales-funcionales y (de) contenido de la supervisión educativa. 5. La dualidad conceptual de la supervisión educativa: la supervisión como teoría y praxis. 6. El derecho administrativo como parte del ordenamiento jurídico. Una realidad necesaria en el ejercicio de la función inspectora. 6.1. Concepto de Derecho Administrativo y su ubicación en el conjunto de nuestro Ordenamiento. 6.2. La Inspección educativa como garante del cumplimiento del Ordenamiento administrativo. 6.3. La Inspección educativa como órgano técnico de la Administración escolar. 6.4. Relaciones administrativas y principios de ordenación jurídica de la Inspección educativa. 7. La inspección escolar en el nuevo *milenium*. Factor de calidad escolar y social. 8. Reflexiones finales. *Iuswebbibliografía*.

Summary: 1. Introduction. 2. The Sciences of Education. Its classification and systemic application to the educational fact. 3. The logical unity of the legal system. Law as a plurality of diverse norms: its limitation in the educational field. 3.1. Introductory aspects. 3.2. Law as a plurality of diverse norms. 3.3. The Legal Order. 3.4. Regulatory dimensioning in the educational field: educational (school) legislation. 4. School supervision in the field of educational sciences: an independent science. Structural-functional aspects and content of school supervision. 4.1. Conceptual generalities. 4.2. Structural-functional and (de) content aspects of educational supervision. 5. The conceptual duality of educational supervision: supervision as theory and praxis. 6. Administrative law as part of the legal system. A necessary reality in the exercise of the inspection function. 6.1. Concept of Administrative Law and its location in the whole of our Law. 6.2. The Educational Inspectorate as guarantor of compliance with the administrative order. 6.3. The educational Ins-inspection as a technical organ of the school Administration. 6.4. Administrative relations and principles of legal organization of the Educational Inspectorate. 7. School inspection in the new millennium. School and social quality factor. 8. Final thoughts. *Bibliography*.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente estudio, nos disponemos a fundamentar y desarrollar (exponer), los ámbitos disciplinares más nucleares del ejercicio supervisor en el ámbito escolar; perímetros estructurales y funcionales, que, por otra parte, conforman la realidad esencial de la actuación inspectora [e *inspectiva*], siendo, además, interdependientes y necesarios, sin menoscabo de constituir una red de tipo multidisciplinar en dicho espacio supervisor, en/con una visión dinámica y epistemológica del término *supervisión*, en último lugar.

Dichos contornos, de obligada mención y consideración, vienen a ser vectores centrales en el ámbito conceptual y metodológico de la supervisión escolar, siendo aquellos, por una parte, las *Ciencias de la Educación*¹ y, por otra, el *Derecho*. Fundamentar y ver su relevancia en la propia epistemología de la supervisión escolar en este nuevo *milenio*, caracterizado principalmente por tres grandes hitos: la sociedad del conocimiento, [de] las tecnologías de la información y la comunicación y la globalización, se constituye en una tarea esencial de cualquier tratado (y estudio) sobre *supervisión educativa*, en un intento final de vertebrar el ejercicio supervisor (inspector) desde su dualidad teórica y práctica, con la finalidad principal de cualificar los procesos de aprendizaje y enseñanza de cualquier institución escolar y, por ende, de nuestro sistema educativo, máxime cuando dicho paradigma de la *calidad educativa*, viene a ser uno de los principios fundamentales de nuestro sistema educativo –*vid.* Preámbulo LOE-TC –1^{er} principio que preside este texto legal: «(...) la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo».

Lo anterior, no obsta a la existencia de otras disciplinas académicas y científicas en el campo de actuación de la *supervisión escolar* (Campos, 2017), saberes con entidad propia [*el Derecho*], sobre todo en su praxis, dada la amplia regulación legislativa/ejecutiva de los fenómenos escolares; en particular, los aspectos generales de la organización y funcionamiento de los centros educativos, el currículo y la evaluación de los

¹ El objeto de toda ciencia de la educación es, obviamente, *la educación*. Ahora bien, no todas ellas se interesan por el fenómeno educativo en el mismo sentido. La educación es un proceso de naturaleza compleja, en consecuencia, lo que constituye el objeto específico o próximo de cada una de las ciencias de la educación es o bien una parte o aspectos del fenómeno-proceso educativo, o bien el proceso educativo en su conjunto o un tipo particular de proceso educativo. La pedagogía como ciencia de la educación, en sentido propio, puede y debe perfectamente convivir con otros saberes sobre el fenómeno educativo, saberes cuya entidad científica no se la proporciona la educación, sino las ciencias particulares de las que parten. La pedagogía, por ende, necesita su concurso, su ayuda, su crítica; no obstante, no consiste en ellas, no es una recopilación de todas ellas.

A nivel descriptivo, sin embargo, y para las pretensiones de este artículo, *grosso modo*, utilizaremos los términos, pedagogía y ciencias de la educación, como sinónimos *sensu lato*. Otra cuestión distinta, será ubicar la supervisión educativa como disciplina científica, en el marco de la pedagogía o las ciencias de la educación y su relación metodológica con estas.

aprendizajes discentes, el ejercicio de la dirección y liderazgo escolar(es); etc.; todo lo cual, redundará en un conocimiento amplio del *ordenamiento jurídico en su dimensión administrativa*, preferentemente. Ello no es óbice, para introducirse en otros ámbitos de nuestro ordenamiento jurídico [civil y penal (en determinados aspectos conceptuales)], como partes/realidades esenciales/necesarias del ejercicio supervisor (y escolar).

Por último, y como eje central de este documento, se hace necesario situar a la supervisión educativa como un saber científico en este espectro de saberes [cognoscitivos], determinando su interacción permanente con ellos; siendo la función inspectora un factor de calidad permanente de nuestro sistema educativo, en general, y de las instituciones escolares, en particular (*ibídem*, 158 y ss.).

Para la consecución de dichas finalidades partimos de los siguientes contenidos de estudio:

- *Las Ciencias de la Educación. Su clasificación y aplicación sistémica al hecho educativo.*
- *La unidad lógica del ordenamiento jurídico. El Derecho como pluralidad de normas diversas: su acotación en el ámbito educativo.*
- *La supervisión escolar en el campo de las ciencias de la educación: una ciencia independiente. Aspectos estructurales-funcionales y contenido de la supervisión escolar.*
- *La dualidad conceptual de la supervisión educativa: la supervisión como teoría y praxis.*
- *El derecho administrativo como parte del ordenamiento jurídico. Una realidad necesaria en el ejercicio de la función inspectora.*
- *La inspección escolar en el nuevo milenio. Factor de calidad escolar y social.*
- *Reflexiones finales.*

2. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. SU CLASIFICACIÓN Y APLICACIÓN SISTÉMICA AL HECHO EDUCATIVO

Cualquier ciencia viene determinada por su objeto de conocimiento, en primera instancia, y, en segunda, por la utilización del método científico, como vía de conocer, indagar e investigar sobre dicho objeto. Basándonos en esta premisa, vamos a elaborar una clasificación de las *ciencias educativas* partiendo de la consideración conjunta de su objeto y de su método. El objeto de toda ciencia de la educación es, obviamente, la educación; sin embargo, no todas ellas se interesan por la educación de la misma forma (o con la misma finalidad). La educación es un proceso de naturaleza compleja y dinámica, lo que constituye el objeto específico o próximo de cada una de las ciencias de la educación es o bien una parte o aspecto del proceso educativo, o bien el proceso educativo en su conjunto o un tipo particular de proceso educativo.

La consideración objetual de las ciencias de la educación exige, de una u otra manera, la caracterización metodológica de este grupo de ciencias. El estudio de partes o aspectos de una realidad (educativa) supone, ante todo, un esfuerzo analítico. Por el contrario, el estudio de la realidad —el proceso educativo—, de forma global y sistémica, obliga a un esfuerzo sintético. En consecuencia, análisis y síntesis, como principios metodológicos básicos, se constituyen en un criterio fundamental de clasificación de las ciencias de la educación.

Las ciencias sintéticas utilizan por lo general, como postulados, las conclusiones científicas a las que llegan otras ciencias, predominantemente analíticas, aunque esto no siempre ocurre. Además, entre las ciencias sintéticas, algunas han de basarse en estudios analíticos realizados previamente por ellas mismas. Por ende, su labor no se reduce a la síntesis, aunque culmine en esta. Concluyendo, deben denominarse ciencias analítico-sintéticas, con una realidad y proyección sistémicas sobre el hecho educativo en todas sus dimensiones.

Como aspectos previos a la realización de cualquier taxonomía (científica) debemos tener en cuenta, entre otros, los siguientes, en general, y, en particular, sobre las ciencias de la educación: a) cualquier clasificación científica debe tener una visión dinámica, lo que puede derivar a una caducidad progresiva; b) las ciencias, en general, y las educacionales [pedagogía], en particular, están continuamente en formación; c) ciertos espacios límites dan lugar con frecuencia a ciencias nuevas; d) ciertas ciencias pueden insertarse en dos o más casilleros; e) etc. Ahora bien, tales limitaciones no significan que las clasificaciones en cuestión sean baldías; representan más bien esfuerzos por sistematizar y ordenar cuerpos diversos de conocimientos, pudiendo aceptarse siempre que al establecerse se tengan presentes dos barreras inevitables: su inagotabilidad y provisionalidad.

Nuestra clasificación de las ciencias de la educación está centrada en el objeto (común) de todas las ciencias educacionales: el proceso/hecho educativo. Al mismo tiempo, hemos considerado como elementos fundamentales e irrenunciables de cualquier proceso educativo los siguientes: a) *los fines a los que atiende*; b) *los agentes ínsitos en dicho proceso*; y c) *los medios y recursos para que estos consigan alcanzar aquellos*. Con respecto a los agentes educativos se consideran: el escolar y educando, el docente y, finalmente, el contexto donde se realiza el hecho educativo o acto(s) didáctico(s). Hay que subrayar que los agentes mencionados son esencialmente realidades humanas.

Las ciencias que se ocupan del bloque [agentes educativos] o parte del proceso educativo se denominan ciencias antropológicas de la educación, siendo su objeto de conocimiento las realidades humanas y sus posibles interacciones socioeducativas. Las que se ocupan de los fines educativos se denominan *ciencias teleológicas de la educación*. Por último, las que se ocupan de los medios, recursos y métodos para conseguir los fines educativos se denominan *ciencias metodológicas de la educación*.

Los grupos anteriores de ciencias educacionales tienen en común el considerar no todo el proceso educativo, sino partes concretas del mismo; no obstante, deben tener una consideración sistémica para la consideración y comprensión del fenómeno educativo (escolar) por la interacción existente entre las mismas. En definitiva, pueden ser llamadas *ciencias analíticas de la educación*, que, por otra parte, pueden considerarse las siguientes: a) *ciencias antropológicas*: biología de la educación, psicología de la educación (escolar), sociología de la educación y antropología de la educación; b) *ciencias metodológicas*: orientación educativa (escolar), didáctica(s) general y especiales, organización escolar, política de la educación, economía de la educación, y planificación de la educación (escolar); y c) *ciencias teleológicas*: filosofía de la educación y teología de la educación.

Como *ciencias analítico-sintéticas* de la educación hay las siguientes: a) la historia de la educación, y b) la educación comparada. Ambos tipos de ciencias someten o pueden someter a estudio científico tanto el proceso/hecho educativo en su integridad o un tipo de determinado de proceso escolar, como algún aspecto parcial del mismo –fines, metodologías o actores del proceso educativo–.

Finalmente, completan la taxonomía educacional, las *ciencias sintéticas*, que pueden estar interesadas por el proceso educativo en su globalidad –*pedagogía general y supervisión educativa*– o (bien) por algún tipo de proceso educativo –*pedagogía diferencial*.

Para concluir y, en una amplia exégesis de toda la taxonomía educacional, diremos que la interacción de las distintas ciencias educativas sobre el hecho educativo es inevitable, contribuyendo la misma a una continua visión sistémica de todo fenómeno educativo. La necesidad de tener esta visión es necesaria para la cualificación de todo proceso escolar, debiendo determinar en cada casuística la implicación mayor (o menor) de cada ciencia educacional, sin menoscabar en ningún momento la determinación sistémica de las mismas sobre el proceso escolar. Asimismo, en el contexto específico de esta clasificación habría que ir situando a la *supervisión educativa* como un *corpus científico* con respecto a las demás ciencias educacionales, su interacción teórica y práctica y su necesidad funcional en cualquier proceso escolar, sin menoscabo de su (necesaria) existencia [legal y técnica] en todo sistema educativo; no obstante, dicha pretensión supera los objetivos planteados en el mismo, aunque animamos a cualquier lector interesado en esta temática a profundizar en dicha línea de trabajo.

3. LA UNIDAD LÓGICA DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO. EL DERECHO COMO PLURALIDAD DE NORMAS DIVERSAS: SU ACOTACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1. Aspectos introductorios

Cuando en el lenguaje habitual se habla de *Derecho*, suele hacerse referencia a un amplio complejo de normas jurídicas que tienen una básica unidad estructural y

funcional y que están vigentes dentro de un espacio jurídico-político también unitario. Se habla, en consecuencia, por lo general de esa realidad que suele ser designada también como *ordenamiento jurídico* y a la que se atribuye una fuerte cohesión o unidad interna. No obstante, en todo Derecho están siempre presentes algunos elementos que parecen contraindicar la afirmación de esta cohesión o unidad. Se hace por ello necesario analizar dichos aspectos detalladamente.

3.2. El Derecho como pluralidad de normas diversas

El Derecho positivo no está nunca integrado por una sola y única norma ni tampoco por un solo tipo o clase de normas. Al analizar de forma directa cualquier Derecho actual o pretérito nos encontramos de inmediato con una confusa multiplicidad de normas jurídicas de los más variados signos y características. Tales normas difieren entre sí, no solo por la diferente época histórica en que fueron creadas, sino también por su ámbito de aplicación, (por su) jerarquía, (por la) materia que regulan, ..., o por otras diversas causas.

La expresión Derecho representa, por ende, una realidad que consiste en una gran multiplicidad de normas jurídicas que, por otra parte, difieren entre sí desde muy diversos puntos de vista. Pero, al mismo tiempo, existen indicios suficientes para afirmar que todas esas múltiples normas no forman un simple agregado o conglomerado casual, sino que se integran en una totalidad que actúa unitariamente sobre las múltiples relaciones sociales, en un intento permanente de ordenarlas y (re)ordenarlas.

Además y, por otro parte, esa vinculación y unidad de las normas jurídicas no son una simple construcción ficticia impuesta por la necesidad de coherencia de la *ciencia jurídica*, como se suele afirmar en la mayoría de las ocasiones. La propia funcionalidad social de las reglas de Derecho, su peculiar misión de normas conductas, exige una mutua complementación y dependencia. La más simple experiencia en el contexto jurídico nos lleva a constatar que las normas no aparecen aisladas y dispersas, como elementos desvinculados y erráticos, sino que están integradas dentro de conjuntos o sistemas regulativos unitarios, tales como los «Códigos», las «Leyes», los «Reglamentos», los «Estatutos», las «Ordenanzas», etc. Es decir, los preceptos o reglas de Derecho operan siempre como partes integrantes de unidades o cuerpos normativos.

Puede concluirse, empero, que el Derecho se compone de una gran multiplicidad de normas diversas, pero que tales normas constituyen una unidad normativa global.

3.3. El Ordenamiento Jurídico

La multiplicidad de normas sobre que se asienta siempre el Derecho positivo no constituye sectores o fragmentos dispersos, aislados e independientes, sino que fun-

ción como (un) todo unitario y dinámico, como una totalidad orgánica o sistémica que la ciencia jurídica viene designando con el nombre de *ordenamiento jurídico*. Mediante este término se quiere poner de relieve que los diferentes preceptos jurídicos no se hallan simplemente yuxtapuestos de forma indiferenciada, sino que presentan una articulación compleja y profunda.

Ahora bien, si las normas jurídicas que componen un (determinado) Derecho son dispares entre sí, no solo por razón de la época en que fueron elaboradas, sino también por razón de la jerarquía, la extensión, la materia, etc., es obvio que la relación de unidad que existe entre ellas ha de ser provocada por algún factor que contrarreste la natural dispersión de dichas normas. Como factor(es) de reducción a la unidad normativa podemos, entre otros, citar los siguientes: la conciencia espacio-temporal de las normas, la vinculación a un ideario político-social, la referencia a una única autoridad central y el vínculo de recíproca derivación o conexión funcional.

La integración de una determinada pluralidad de normas jurídicas en orden a formar una unidad operativa de reglamentación, se produce ya por el hecho de que todas ellas regulan la conducta de un gran grupo social asentado en un territorio claramente delimitado por unas fronteras políticas que lo constituyen en una comunidad independiente de vida social a la que llamamos Estado. Y, además, porque dichas normas actúan como directrices de conducta en el momento concreto actual.

Además, todas las múltiples normas jurídicas, en apariencia dispersas, se ven sometidas a la presión unificadora de una misma *idea-tipo*, es decir, a la fuerza cohesivante del conjunto de principios estructuradores de la organización social para que las normas jurídicas actúen como instrumento operativo. Esta coherencia cultural o ético-política interna, esa especie de espíritu o alma del Derecho de cada pueblo en cada momento, es precisamente la que hace posible que se modifique la mayor parte de las normas jurídicas concretas sin que cambie el ordenamiento o que se transforme este sin que se hayan cambiado en absoluto (o se hayan cambiado muy poco) los diversos sectores normativos integrantes del mismo. Es suficiente, para ello, la alteración de los principios en los que se fundamentan y a los que sirven las normas jurídicas. Se evidencia, por ende, la acción unificante de un nuevo factor: la *vinculación a un ideario político*.

Del mismo modo, la existencia de un poder o autoridad central capaz de garantizar la eficacia de todas las diversas normas jurídicas, la referencia común y convergente a esa autoridad, designada como *voluntad del Estado*, les imprime una unidad operativa, en cuanto que todas ellas, dependen de esa autoridad y contribuyen a realizar sus designios. En este sentido, la autoridad o voluntad del Estado puede considerarse como la fuente unitaria de la vigencia de todos y cada uno de los preceptos jurídicos.

Finalmente, se indica entre los varios elementos o factores que contribuyen a que la gran multiplicidad de normas jurídicas integrantes de un Derecho constituya un conjunto unitario y ordenado, la relación de derivación y dependencia jerárquica que une a unos preceptos jurídicos con otros. Por tanto, todos los diversos tipos de normas

jurídicas, las leyes, las costumbres, los reglamentos, los estatutos, las ordenanzas, los contratos, las sentencias de los tribunales, etc., normas tan dispares entre sí por el origen, el rango y el alcance, constituyen una totalidad normativa unitaria, un sistema normativo relativamente independiente, en cuanto, que todas ellas encuentran el fundamento de su validez en un solo y mismo centro de referencia a través de una articulación orgánica de producción. La creación o determinación de unas normas jurídicas está regulada en otras normas jurídicas superiores. En consecuencia, la totalidad del orden jurídico constituye un sistema construido en forma gradual o escalonada, dado que cada grado o eslabón depende de otros y, a su vez sostiene a otros. Y esta estructura jerárquica recorre el ordenamiento jurídico desde la norma fundamental hasta los mandatos ejecutivos, dando orden y unidad a una multiplicidad de normas que, desde diferentes puntos de vista, son dispares.

3.4. Acotación normativa en el ámbito educativo: legislación educativa (escolar)

La educación –sistema educativo o (escolar)– de cualquier Estado, en general, depende de la política educativa establecida por el poder político en un determinado momento, vertebrada en la estructura de un sistema educativo concreto con todos los elementos que conforman este último. Además, dicha política escolar, en dicho sistema educativo, debe funcionalizarse a través de la correspondiente *legislación educativa (escolar)* que le dará forma y desarrollo.

La *Administración (educativa)* hace alusión al control y manejo de los recursos materiales y humanos para ponerlos al servicio de las grandes finalidades determinadas por una determinada política educativa. Desde una dimensión puramente jurídica, la LOE-TC, define a la Administración educativa, en su art. 2, *bis*, apartado 2, de la siguiente manera: «las Administraciones educativas son los órganos de la Administración General del Estado y de las Administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa». Por *Supervisión (escolar)* debemos entender el conjunto de acciones dirigidas a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para el profesorado como para el alumnado, a la actualización, desarrollo y perfeccionamiento profesional(es) de los docentes y, en última instancia, a la mejora de toda situación y acción educativas. En definitiva, *la supervisión escolar es un verdadero factor de calidad institucional, a nivel particular, y, del propio sistema educativo, a nivel general.*

La *Política (educativa)* es la actividad, es decir, *las políticas educativas concretas que se realizan en un marco espacial determinado.* Por otra parte, la *Política de la Educación* hace referencia al *conocimiento*, esto es, a la ciencia social que estudia la educación como fenómeno político.

La *Legislación (educativa)* se refiere a las normas de derecho escritas, encaminadas a regular las actividades de los agentes humanos encargados de desarrollar los proce-

sos educativos. Dicha legislación es mayoritariamente de *tipo administrativo*, si bien hay que considerar en la situación actual, a *nivel escolar y convivencial*, la necesidad de tener también un conocimiento de determinadas normas, tanto del ámbito civil como penal.

4. LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UNA CIENCIA INDEPENDIENTE. ASPECTOS ESTRUCTURALES-FUNCIONALES Y CONTENIDO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

4.1. Generalidades conceptuales

Basándonos en la última reflexión realizada en el punto núm. 2 de este documento [véase, *supra*], podría llegar a pensarse que la naturaleza pedagógica y sintética de la supervisión escolar, permitiría amenazar su independencia, pudiendo llegar a pensarse que tiene un estatus apendicular sobre la ciencia pedagógica en general. ¡Nada más lejos de la realidad! La supervisión educativa (escolar) es sustantiva sobre la educación (sistema) escolar, proyectándole su propia visión, organizando y ordenando a este último, como cualquier otra disciplina científica en el perímetro educativo. Por ende, la supervisión educativa es independiente como ciencia educacional.

La supervisión educativa debe situarse dentro del pensamiento pedagógico interpretativo, o diagnóstico-interpretativo, al abordar el conocimiento y control de los acontecimientos educativos (escolares) para verificar si se han alcanzado (o no), o en qué medida, los fines educativos previamente establecidos.

La supervisión educativa, aunque sea independiente como ciencia, no debe considerarse aislada, autónoma y autosuficiente, pudiendo prescindir por ello, de las materias que le están más cercanas, pues es común en los amplios sectores del saber incluir en ellos varias disciplinas; además dicha consideración aislacionista invalidaría sus aportaciones, al prescindir, incluso, de las que le son más propias. Esta postura nos llevaría al olvido de su auténtico tronco científico, con los riesgos de empobrecimiento que tal aventura acarrearía, ya que de este modo no podría llegar a tener una visión clara de los principios educativos, ni comprendería las leyes racionales por las que se ordena el sistema educativo, no otras aportaciones que las materias pedagógicas le hacen o pueden hacerle, ni sus mismos orígenes, ni la evolución histórica que la ha ido conformando.

Siguiendo, entre otros, a [(Soler, 1993); (Campos, 2017); y Martín (2015)], podemos establecer los siguientes rasgos como definitorios de la supervisión educativa:

- *Una ciencia autónoma e independiente*, aunque deba reconocerse lo que le debe a las demás, tanto a las que caen dentro del ámbito educativo como a las que se ocupan de otros campos sociales –*el derecho*–. La supervisión es una ciencia autónoma, porque cuenta con un objeto formal propio (de conocimien-

to), la optimización del rendimiento de las instituciones socioeducativas que hacen posible la educación, a nivel fenomenológico en todas sus dimensiones. Esta autonomía de la supervisión educativa, que es propia de toda ciencia tributaria, no impide que forzosamente tenga que integrarse en el cuadro de las ciencias educacionales en donde la sitúan la mayor parte de los tratadistas [véase, supra].

- *Una ciencia integradora*, en cuanto que armoniza y pone en función de sus fines los principios, métodos y resultados a los que va llegando la investigación educativa.
- *Una ciencia sintetizadora*, pues aúna y correlaciona los datos de otras muchas (ciencias) en un enfoque unitario de su objeto específico y sintetiza principios y extrapola datos y conclusiones, agrupándolos en un determinado marco de referencia. La supervisión educativa como ciencia se ha construido por un método eminentemente sintético, ya que ha surgido por integración, siendo deudora de otras muchas (ciencias).
- *Una ciencia de campo (de lo real)*, pues se afianza sobre el hecho educativo, haciendo informaciones e interpretaciones sobre el mismo. En definitiva, actúa sobre lo dado después de que hayan intervenido aquellas otras ciencias que están llamadas a orientar, organizar, planificar y administrar la enseñanza y la educación (en sentido amplio) y con las que tendrá que contar necesariamente. La supervisión educativa incide sobre una realidad ya dada con la finalidad de perfeccionarla y plenificarla.
- *Una ciencia aplicada a la resolución correcta de las casuísticas* que caen dentro de su campo y *perteneciente* a cierta clase de estudios que tienen por objeto aplicar a un fin activo (las) leyes que pertenecen, en general, a diversos órdenes del conocimiento teórico.
- *Una ciencia práctica*, pues al igual que otras ciencias adquiere una significación práctica a través de la detección de correlaciones, de la identificación de posibles secuencias y modelos operativos (en función de decisiones valorativas de índole político y filosófico tomadas desde fuera) y de sus eventuales repercusiones; así como mediante la puesta a disposición de informaciones relevantes a la hora de tomar decisiones que afecten a la política educativa (Schriewer, 1991:148). Además, la supervisión educativa es una ciencia activa, al proponer la revisión y la orientación del funcionamiento del sistema educativo (escolar) de manera eficaz y eficiente. La supervisión escolar, en definitiva, es una ciencia práctica porque procura un efecto comprobable, como que el sistema educativo de un país sea de calidad y, por ende, sus instituciones escolares.
- *Una ciencia útil y transferencial*, pues con el saber de la supervisión escolar, podemos mejorar y cualificar el sistema educativo (escolar) y resolver muchos de sus problemas, al haber surgido para dar respuesta a sus múltiples necesidades. La supervisión investiga y descubre nuevas técnicas para intervenir en él

positivamente, siendo capaz de introducir criterios de racionalidad y equilibrio en todo el espacio escolar. La supervisión escolar posee una clara ascendencia científico-positiva, pues en ningún caso ha sabido o ha podido desligarse de la perspectiva práctica, con un modo de proceder deductivo-inductivo y/o inductivo-deductivo.

- *Una ciencia prescriptiva o normativa*, al formular reglas y fijar criterios concernientes al modo más eficaz de alcanzar sus resultados. La inspección educativa dirige y perfecciona el proceso educativo en todas sus dimensiones, adquiriendo, en consecuencia, una validez ecológica y externa sobre todo el sistema escolar.

4.2. Aspectos estructurales-funcionales y (de) contenido de la supervisión educativa

En abstracto, la supervisión es solo una teoría, ahora bien, necesita concretarse en algún campo de la actividad humana para desarrollarse y hacer su praxis; en síntesis, podríamos decir que el término supervisión es *el género* y su concreción a nivel de campo determinará las distintas *especies* de aquel. Así, en el ámbito sanitario podemos hablar de una inspección sanitaria, en el laboral de una inspección de trabajo, en el financiero-tributario de una inspección de hacienda y, en nuestro campo, *el educativo (escolar) de una inspección educativa*.

La supervisión escolar entendida como el conjunto de acciones dirigidas a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para el profesorado como (para) el alumnado, a la actualización, desarrollo y perfeccionamiento profesional(es) de los docentes y, en última instancia, a la mejora de toda situación y acción educativas,² conlleva un conjunto de conocimientos irrenunciables, a nivel teórico y práctica, para todo aquel que ejerce dicha función (o pretende hacerla en el futuro).

Por lo anteriormente expuesto y, desde una perspectiva epistemológica, podemos establecer, entre otros, los siguientes campos de contenido ínsitos en el término supervisión educativa (escolar), *ad hoc* una formación inicial en dicho perímetro pedagógico:

- Historicidad en la génesis y evolución de nuestro sistema educativo (escolar).
- Hitos principales que marcan la historia de la Inspección educativa en España.
- Estructura (actual) del sistema educativo español. Factores de orden social, pedagógico, económico, político y administrativo que lo determinan.
- Aportaciones de la supervisión (inspección) educativa a la ordenación, organización y desarrollo del sistema educativo.

² Campos, B. (2017). La Inspección de Educación en el sistema educativo español. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 67-95). Madrid: UNED.

- Educación comparada en la UE:³ notas comunes, aspectos diferenciales y tendencias.
- Inspección comparada en la UE: notas comunes, aspectos diferenciales y tendencias.
- Estudio comparado de los sistemas educativos y (de) la supervisión en Iberoamérica: notas comunes, aspectos diferenciales y tendencias.
- La última reforma del sistema educativo español: justificación, características y resultados. Implicación de la misma para la inspección (supervisión) educativa.
- Análisis de los términos «supervisión» e «inspección» educativa. Génesis de ambos términos y evolución conceptual y pragmática de los mismos.
- La nueva (y actual) configuración de la Inspección educativa en España: organización, funcionamiento y procedimiento de selección para el ingreso/acceso en dicho Cuerpo (510).
- La CE, 1978 y la organización autonómica del Estado Español [Título VIII]: implicación para la Inspección educativa (escolar).
- La supervisión educativa (escolar) como ciencia de la educación y la inspección como práctica supervisora.
- Los planteamientos éticos de la supervisión educativa (escolar).
- Modelos de supervisión educativa: estudio global y comparado.

De forma análoga, desde una perspectiva estructural-funcional, establecemos, entre otros, los siguientes aspectos conceptuales pertenecientes a la supervisión educativa:

- *La función de supervisión-control:*
 - Ámbito(s) sobre el/los que recae(n).
 - Función de *feed-back* (orientación, tratamiento y traslado de la información).
 - Función de comparación y análisis de los resultados escolares con criterios homologados y normas establecidas.
 - Control del cumplimiento de la legislación vigente, así como (de) su observancia objetiva debida.
 - Control de calidad.
- *La función de asesoramiento:*
 - Ámbito(s) sobre el/los que recae(n).
 - Contenido (específico) que tiene.
 - Fines que persigue.
- *La función de mediación:*
 - Ámbito(s) sobre el/los que recae(n).
 - Contenido (específico) que tiene.
 - Fines que persigue.

³ Unión Europea.

- *La función evaluadora (sistema educativo a nivel total y parcial):*
 - Diagnóstico del sistema escolar (educativo).
 - Evaluación de la zona educativa (escolar).
 - Evaluación de los servicios educativos.
 - Evaluación de los planes y programas educativos.
 - Evaluación de la oferta educativa en sus distintas enseñanzas.
- *La función evaluadora (centros educativos y profesorado):*
 - Evaluación de la organización educativa.
 - Evaluación de la infraestructura y recursos.
 - Evaluación de los órganos colegiados de gobierno y los de coordinación docente.
 - Evaluación del profesorado.
 - Evaluación del alumnado.
 - Evaluación del tiempo y espacio escolar.
 - Evaluación de las actividades extraescolares y complementarias.
 - Evaluación del funcionamiento educativo.
 - Evaluación de la planificación.
 - Evaluación del proyecto educativo.
 - Evaluación del sistema de convivencia establecido en el centro, a nivel global.
 - Evaluación de los actos didácticos.
 - Evaluación de la autoevaluación institucional en los centros educativos.
 - Evaluación de los resultados.
 - Evaluación de la eficacia.
 - Evaluación de la eficiencia.
 - Evaluación de la calidad.
 - Evaluación de la supervisión.
 - Autoevaluación por parte de los servicios de inspección.
 - Control social de la supervisión (inspección) educativa.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica, establecemos, entre otros, los siguientes aspectos conceptuales pertenecientes a la supervisión educativa:

- *Estrategias y técnicas de supervisión:*
 - La visita de inspección como procedimiento propiamente inspectivo.
 - Técnicas de supervisión (escolar).
 - Técnicas de observación (directa y participante).
 - Técnicas de análisis.
 - Entrevistas.
 - Instrumentos de supervisión.
 - Instrumentos para la recogida de datos.
 - Instrumentos para el tratamiento de la información.
 - Modos para la transmisión y traslado de la información.

5. LA DUALIDAD CONCEPTUAL DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA: LA SUPERVISIÓN COMO TEORÍA Y PRAXIS

La supervisión, como ya hemos indicado anteriormente, tiene una doble acepción: teórica y práctica. Como teoría alude a un conjunto de conocimientos necesarios tanto para fundamentar como para llevar a cabo la labor inspectiva. Como praxis equivale al ejercicio (puramente) inspectivo en el desarrollo de la actividad supervisora con un basamento técnico.

La supervisión como praxis, consiste en la acción por la que sus agentes (supervisores y supervisoras), en el marco de actuación [Planes de Actuación] determinado por la Administración educativa, en unas determinadas circunstancias [normativa y sistema escolar sobre el que se actúa] y con unos determinadas funciones y medios [técnicas y procedimientos de actuación inspectora], ayudan a los centros educativos [equipos directivos y docentes, preferentemente] a cualificar de forma permanente su trabajo, con un sentido técnico, siendo, en última instancia, un recurso necesario para enjuiciar críticamente su labor escolar, intentando facilitar la obtención de buenos resultados en los procesos de aprendizaje y enseñanza. La labor supervisora, por ende, consiste en toda actuación profesional que suponga situarse personal e intelectualmente como observador-evaluador [directo y/o participante] de una determinada situación escolar, dominando las diferentes perspectivas que la conforman, de acuerdo a los principios, normas y criterios homologados que sirvan para valorarla, orientarla, corregirla y, en definitiva, decidir sobre ella.

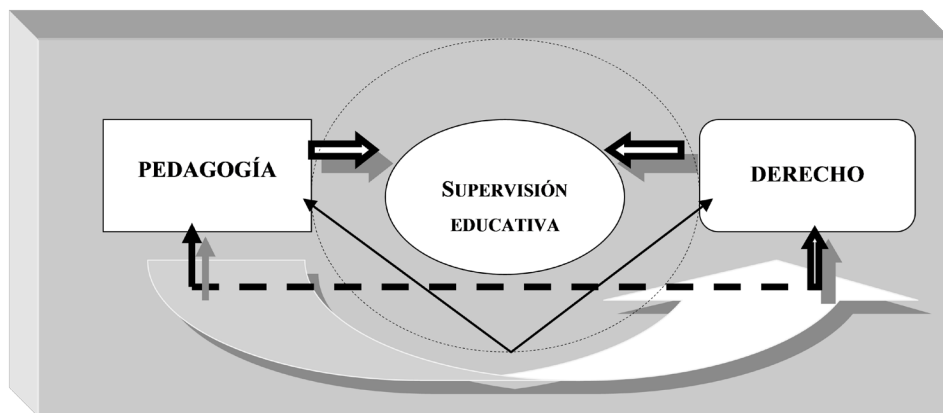
Como ciencia, la supervisión aporta al sistema educativo cierta garantía para superar la complejidad temática de las funciones que la inspección debe ejercer en su seno.

La dualidad praxis-teoría es en la actualidad una característica de la supervisión, constitutiva de su esencia como saber científico.

La supervisión, por un lado, se sitúa ante el sistema educativo (escolar) como una estructura objetiva, al estar dentro de su campo de investigación y acción característico. Pero, al mismo tiempo, tiene capacidad para analizar la fundamentación sobre la que se asienta, haciéndolo una cuestión de su estudio desde sus particulares puntos de mira, aplicándole los métodos propios que le ayudan a interpretar los hechos. Así, de una parte, obtiene conocimientos de la propia realidad de su objeto (de estudio) y, de otra, de las ciencias más o menos afines que le hacen los préstamos necesarios para aplicar al sistema educativo y a sus fines educativos en general.

La epistemología describe a la supervisión educativa como una ciencia que se ha podido formar a partir de otras que ya existían y con las que guarda un evidente parentesco; ahora bien, sin perder su independencia como ciencia. La supervisión educativa, aunque se encuentra (dinámicamente) entre la pedagogía y el derecho, no debe perder su entidad; si así fuese, se convertiría en un mero apéndice de otras materias, cuestión a la que no se debe llegar. Para una mayor descripción de lo dicho anteriormente, en el ámbito global de este artículo, [véase, *Figura 1, infra*].

Figura 1. Ideograma relacional pedagogía-derecho (supervisión educativa).



[Elaboración propia]

6. EL DERECHO ADMINISTRATIVO COMO PARTE DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO. UNA REALIDAD NECESARIA EN EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN INSPECTORA

6.1. Concepto de Derecho Administrativo y su ubicación en el conjunto de nuestro Ordenamiento

El Derecho administrativo es una creación relativamente reciente, pues surge en la Europa continental como consecuencia del nuevo orden de relaciones derivado de las revoluciones constitucionalistas del siglo XVIII; en España, su génesis se ha situado en la Constitución de 1812 (Santamaría, 2006). A los efectos de los objetivos planteados en este capítulo podemos definirlo como *el Derecho que regula la organización de las Administraciones Públicas, el ejercicio que realizan de los poderes que se le confían, y su pertinente control judicial*. Partiendo de esta definición, que en síntesis es meramente descriptiva, podemos identificar una serie de notas características de esta rama del Derecho y que, por ende, la diferencian de otras dimensiones de nuestro Ordenamiento Jurídico; así, establecemos, entre otras, las siguientes:

- *El Derecho Administrativo es el Derecho estatutario de las Administraciones Públicas* (García, 1999). El Derecho Administrativo es el Estatuto que regula la organización y funcionamiento de esa clase especial de personas jurídicas que son las Administraciones Públicas –Administración educativa, por ejemplo–, es decir, el conjunto de normas que disciplina su estructura, sus medios y sus reglas de acción.

- *El Derecho Administrativo es también un Derecho de privilegios y garantías.* Se caracteriza por conferir a la Administración unos poderes exorbitantes, muy superiores a los propios de los sujetos privados: potestad sancionadora, expropiatoria, ejecución de oficio, etc. Ese conjunto de atribuciones sitúa a la Administración en una clara posición de supremacía, justificada en atención a sus fines serviciales; persecución del interés general.
- *El Derecho administrativo se configura como un Derecho armonizador.* Un régimen jurídico mediante el que se pretende conjugar la atribución y ejercicio de poderes exorbitantes por la Administración con el respeto de los derechos de la ciudadanía.
- *El Derecho Administrativo es un Derecho público:* En la medida que la norma administrativa está, de una u otra manera, destinada a una Administración Pública debe ser considerada, obviamente, norma de Derecho público. Siguiendo a (Parada, 2015), la dualidad Derecho Público-Derecho Privado sigue teniendo una indudable virtualidad para la caracterización del Derecho administrativo, siempre y cuando no se entienda el Derecho Público como un conjunto de normas aplicables sólo al Estado o a las Administraciones Públicas, y el Derecho Privado como únicamente aplicable a los particulares. A colación, sigue siendo ejemplar la tradicional definición del Derecho Administrativo aportada por (Zanobini, 1963): «El Derecho Administrativo es aquella parte del Derecho público que tiene por objeto la organización, los medios y las formas de la actividad de las Administraciones Públicas y las consiguientes relaciones jurídicas entre aquellas y otros sujetos».

Ante las características y definición(es) establecida(s) anteriormente del Derecho Administrativo, hay que decir, finalmente, entre otros aspectos que, en el conjunto del Ordenamiento Jurídico, dicho derecho es un Derecho Público, no siendo el único en dicha dimensión, ya que en la misma se encuentran también el Derecho Penal, Procesal, Político, etc. Como dimensiones del Derecho Privado (relativo a la utilidad de los particulares) debemos mencionar, entre otras, al Derecho Civil y Mercantil.

6.2. La Inspección educativa como garante del cumplimiento del Ordenamiento administrativo⁴

La Inspección educativa como órgano técnico de la Administración educativa tiene establecidas sus funciones en el art. 151 de la LOE-TC; en todas ellas hay una implicación «normativa» del *Derecho administrativo* que, de una u otra forma, incide

⁴ Para una mayor profundización de los aspectos desarrollados en este apartado, remitimos al lector a otra obra nuestra [Campos, B. (2017): *Inspección educativa y Calidad institucional*. Madrid: Universitas].

en la organización y funcionamiento de los centros escolares en todas las dimensiones ínsitas a los mismos. Por otra parte, dichas funciones vienen categorizadas en tres dimensiones fundamentales, sin menoscabo de la permanente interacción entre las mismas; así: la función originaria de supervisión-control, de asesoramiento y de evaluación. Por ello, la Inspección educativa en el ejercicio de tales funciones debe tener un conocimiento de *los aspectos fundamentales inherentes a las distintas fuentes y otros contenidos básicos del Derecho administrativo* –tipologías de normas, relación entre las mismas, ámbito general y específico de su aplicación, etc.–; todo ello, con la finalidad de cualificar dichas funciones y actuaciones derivadas de estas últimas, tanto en los centros escolares como en sus grupos-aula. En síntesis, esta visión correlaciona con una función esencial de las establecidas dicho art. 151, ya referenciado; en concreto, *la explicitada en su apartado d), velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.*

Todo lo anterior, no es óbice, para que la Inspección Educativa, en el ámbito de los distintos procedimientos administrativos que pudieren darse en la dinámica diaria de los centros escolares, así como la relación interpersonal entre sus distintos agentes, tenga, en determinadas ocasiones, que discernir las situaciones que conlleven, *bien un ilícito civil, bien un ilícito penal*, aunque el peso específico de sus actuaciones girará en torno al *Derecho administrativo*. En base a lo anterior y, en el marco de las funciones propias de la Inspección educativa, deberá asesorarse a los centros y sus agentes sobre las posibles responsabilidades jurídicas que pudieren derivarse en el ejercicio de sus funciones: *administrativas, civiles y/o penales*; cuestión que no es ajena a los *propios inspectores de educación en el desarrollo de su actuación inspectora como autoridades públicas.*

6.3. La Inspección educativa como órgano técnico de la Administración escolar

Las funciones que son específicas e inherentes de/a la Inspección Educativa vienen determinadas, tanto en la LOE-TC [ver, art. 151], como en los *reglamentos específicos* de cada Comunidad Autónoma para la organización y funcionamiento de la misma. Ahora bien, lo dicho no implica que el contenido de dichas funciones no pueda variar en función de determinadas exigencias sociales, políticas educativas, actualización del sistema educativo, etc. Dicha situación pudiere darse (en el futuro), pero la inspección escolar no perderá su identidad y fuerza identificadora, a *nivel administrativo y educativo*, del actuar de un *órgano con sus rasgos esenciales y originarios.*

Es cierto, que determinadas funciones de la inspección educativa, pudiera parecer que han sido absorbidas por otros agentes externos a los centros escolares, aunque más bien se trata de realizar dicha función desde distintas dimensiones específicas que, por otra parte, vienen acotadas por la propia legislación vigente, es decir, por

el elemento que interrelaciona a otras disciplinas educativas, *verbigracia*, «el asesoramiento escolar». *Es la función o el conjunto de estas lo que conformará el modelo estructural de la Inspección Educativa en un determinado momento escolar, pero no a la inversa. La inspección-función nos llevará a la inspección y a su modelo concreto, en este caso, a la inspección-órgano.*

Obviamente, pueden generarse distintos modelos, pero nos centramos en el *modelo-órgano*, entendido como una inspección configurada, *a nivel funcional y administrativo*, por un conjunto de tareas que institucionalmente se le asignan, las exigencias de formación y autoformación que han de satisfacer quienes han de llevar a cabo aquellas —los inspectores—, el sistema de acceso y selección, la organización de la inspección y la asignación de tareas entre sus miembros y, en última instancia, *la estructura e incardinación de dicho órgano en el conjunto de la Administración educativa*. Por otra parte, *la Inspección Educativa debe concebirse también como la competencia-función del poder público.*

6.4. Relaciones administrativas y principios de ordenación jurídica de la Inspección educativa

La Inspección Educativa es un *órgano técnico y profesional* de la Administración educativa —estatal y autonómica—, *independiente en el ejercicio de sus funciones y atribuciones*, aunque sometida, en última instancia, a lo establecido en las leyes. La inspección, como *órgano [técnico] de la Administración*, que ejerce sus funciones en el seno de aquélla y en el ámbito del *Derecho administrativo*, debe actuar en base a los principios que deben regir la actuación de las Administraciones Públicas, entre los que destacan *el de eficacia y el de legalidad*, imponiendo el sometimiento pleno de su actividad administrativa a la Ley y al Derecho. Más específicamente, los distintos *reglamentos de organización y funcionamiento* de la Inspección Educativa de las distintas Comunidades Autónomas, amplían dichos principios, ante la especificidad de dicho *órgano [técnico]*, así como en base a la propia legislación general, *a nivel administrativo y constitucional*; en concreto, *la Ley 40/2015, ya citada supra*, y el art. 103.3 CE.

Más concretamente, ejemplificamos los principios de organización de la inspección educativa de dos Comunidades Autónomas [*Andalucía y Castilla-La Mancha*], a tenor de lo establecido en sus reglamentos de organización y funcionamiento. Para el caso de *Andalucía*, su *decreto de organización y funcionamiento* [Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa —Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 37, de fecha 30.03.2002—], establece en su art. 9, que los principios de actuación de la Inspección Educativa para el ejercicio de sus competencias, serán los siguientes: *a) jerarquía; b) planificación; c) especialización; d) profesionalidad; e) trabajo en equipo, y f) inter-nivelaridad.*

Para el caso de *Castilla-La Mancha*, su decreto de organización y funcionamiento [Decreto 34/2008, de 26 de febrero, por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación –Diario Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 46, de fecha 29.02.2008–], establece en su art. 6, que los principios de actuación de la Inspección Educativa para el ejercicio de sus competencias, serán los siguientes: a) *jerarquía*; b) *unidad de acción*; c) *autonomía profesional en la emisión de sus informes y propuestas*; d) *planificación*, e) *intervención en cualquier tipo de centros independientemente del nivel o modalidad educativa que en ellos se imparta*; f) *asignación de centros a inspectores de referencia*; g) *especialización profesional*, y h) *trabajo en equipo*.

La *independencia profesional* de la Inspección Educativa en el ejercicio de sus funciones *no debe ser contradictoria con la subordinación jerárquica funcional de la misma*, pues dicha independencia no se ve mermada por el hecho de que los inspectores, como funcionarios y dentro del servicio a la propia función inspectora que los define, hayan de ejecutar las directrices, orientaciones y planes de actuación establecidos por las autoridades competentes en cada caso. De la misma manera, *dicha independencia es compatible con su supraordenación jerárquica funcional* [relaciones administrativas de la inspección educativa].

7. LA INSPECCIÓN ESCOLAR EN EL NUEVO MILENIO. FACTOR DE CALIDAD ESCOLAR Y SOCIAL

La nueva sociedad del siglo XXI caracterizada por tres grandes hitos [el conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación y la globalización], exige nuevos retos al sistema educativo y, por ende, a sus órganos (y servicios) de funcionamiento, en aras de dar respuesta a las exigencias permanente que plantea aquella, dando una respuesta de calidad en un doble sentido: el educativo y social [la calidad integral⁵ de los educandos, a nivel particular, y la sociedad, a nivel global].

La sociedad y su amplia red de relaciones humanas plantea(n) nuevas exigencias de progreso y cualificación de forma multidimensional, que deben ser tratadas por el sistema educativo de cualquier país moderno. En dicho sentido, la sociedad propiciará la actualización y regeneración de los sistemas educativos, bien a través de reformas totales, bien parciales, dando respuesta(s) a las demandas de aquella que, por otra parte, se irá cualificando y perfeccionando en dicha línea, habiendo, en última instancia, un progreso permanente en sentido amplio. En definitiva, la relación biyectiva, que se da entre *sociedad y educación*, conformará sistemas educativos actualizados en sus distintos elementos, condicionando, por ende, la estructura y el

⁵ Para una mayor profundización en esta temática, véase, Campos Barrionuevo, B. (2016). La educación integral: indicador de calidad y éxito escolar en el siglo XXI. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol. 9 (3) pp. 111-125.

funcionamiento de estos últimos. Así, la supervisión (inspección) educativa en este nuevo siglo [y en una visión prospectiva, en general,] irá aparejada a la estructura (y funciones) actualizada(s) de cualquier sistema educativo.

Ante lo anteriormente expuesto, podemos deducir, de entrada, que las exigencias, posibilidades y transformaciones de la inspección educativa (escolar) estarán determinadas por las del propio sistema educativo.

La escuela del siglo XXI plantea nuevas demandas y respuestas en una sociedad global y, sobre todo, digital y ávida de continuo conocimiento. La institución escolar presencial va dando paso de forma progresiva a la institución digital, ahora bien, ¿hasta qué punto será creciente dicha tendencia? ¿Serán sustituibles? ¿Serán complementarias? Etc. Cuestiones de base o hipotéticas que nos planteamos y que tendrán su respuesta en el tiempo, aunque pensamos (de entrada) que se tenderá a una complementariedad entre ambas.

De la misma manera, un (supuesto) incremento de la enseñanza no presencial y/o semipresencial, por el propio avance de las tecnologías de la información y la comunicación, las propias exigencias de la sociedad global, ..., no debería conllevar una desescolarización total, a nivel presencial, de la sociedad actual y/o futura en los niveles no obligatorios de enseñanza. ¿Cómo se podría conjugar instrucción y socialización en esta modalidad educativa, si así fuere? Premisas, que de una u otra forma, determinarán sistemas educativos regenerados con nuevos fines, dando nuevas funciones o (subfunciones) a sus órganos de funcionamiento, sin alterar su esencia, pues en tal caso estos no existirían ni tendrían sentido, v.gr. la inspección escolar.

Resumiendo, la (nueva) sociedad del siglo XXI necesita progresar y adaptarse a los nuevos retos planteados de forma global, como derivación del propio avance [social y humano] en todas sus dimensiones; ahora bien, para dicho cometido debe tener una base estructural que viene armonizada principalmente por el sistema educativo de cada momento (histórico), activado por los distintos órganos y servicios que integran la Administración educativa, actuando en base a la legislación escolar, de acuerdo a los límites administrativos de espacio y tiempo. Entre dichos elementos de la Administración educativa y, por ende, del propio sistema escolar, hay que destacar a la inspección educativa en sus múltiples funciones de supervisión-control, asesoramiento, mediación y evaluación, constituyéndose en un verdadero factor de *calidad escolar y social*, dada la interdependencia entre estos dos últimos términos.

8. Reflexiones finales

A lo largo de este artículo, hemos expuesto determinados ámbitos de interrelación entre la supervisión educativa (escolar), como *ciencia educacional [pedagogía]* y, por ende, (entre) las funciones que desarrolla la *Inspección educativa*, como un órgano/servicio técnico de la Administración educativa, y el *Derecho Administrativo*, aunque

obviamente no se han podido abarcar todos, bien por la propia extensión y límites de aquel, bien porque su tratamiento habría hecho bastante prolijo el desarrollo de dichos contenidos; a modo de ejemplo, podríamos haber citado/desarrollado también las siguientes temáticas:⁶

- Actos y procedimientos administrativos de actuación de la Inspección educativa: procedimientos de evaluación escolar y administrativos sancionadores [procedimientos disciplinarios].
- Cuestiones básicas sobre el funcionamiento de los órganos colegiados de los centros educativos: aspectos básicos de ordenación de los mismos y actuación de la Inspección educativa en sus funciones de supervisión-control y asesoramiento.

En consecuencia, dejamos el tratamiento de estos y otros posibles espacios conceptuales para otra obra de mayor amplitud en el futuro; no obstante, en este epígrafe hacemos una *reflexión global sobre todas las dimensiones (principales) del Derecho administrativo* que, de una u otra forma, inciden en la labor diaria de la Inspección educativa en los centros escolares y, en consecuencia, (de) la supervisión educativa (escolar) como ciencia educacional. En síntesis, establecemos, entre otras, las siguientes:

- La Inspección escolar es parte de la Administración educativa y, por ende, actúa conforme al Ordenamiento Jurídico y, más específicamente, al Derecho Administrativo en el ejercicio de sus funciones y atribuciones.
- El Derecho Administrativo es el ámbito jurídico de actuación principal de la acción inspectora, en tanto en cuanto repercute en la realización de sus informes, actas, y, por lo tanto, en las funciones de supervisión-control, asesoramiento y evaluación, contribuyendo, todo ello, a la mejora y calidad de los procesos educativos.
- La necesidad de un conocimiento permanente sobre las Leyes y Reglamentos que inciden en los distintos ámbitos del propio Derecho Administrativo: procedimientos administrativos de diversa índole.
- La Administración educativa debe ser corresponsable en la formación y autoformación de la Inspección educativa, por la repercusión jurídico-administrativa –*sensu lato*– y social que tienen sus actuaciones.
- Los informes de la Inspección educativa son documentos administrativos, realizados por los inspectores en representación del órgano [técnico] de la inspección, constituyendo la forma externa de manifestación de los actos administrativos, produciendo efectos jurídicos, aunque dichos informes no sean vinculantes.

⁶ Campos, B. (2017). La dimensión administrativa de la inspección en los centros escolares. Cuestiones centrales. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 133- 154). Madrid: UNED).

- Los informes de la Inspección educativa son técnicos, y, en consecuencia, deben obedecer a una lógica jurídica: encabezamiento, descripción de los hechos, fundamentación legal, pie de firma del inspector que suscribe y el V.º B.º de la Jefatura del Servicio correspondiente.
- Los informes de inspección, al ser documentos de trámite, emitidos para que resuelva el superior jerárquico, no pueden ser impugnados administrativamente. Solo procedería la impugnación de aquellos en caso de que se dé(n) alguna(s) de las siguientes situaciones: a) la producción de indefensión jurídica; b) la no continuidad del procedimiento administrativo en cuestión, y c) el establecimiento de una decisión, bien directa, bien indirecta, sobre el fondo del asunto tramitado.
- Los informes de inspección no tienen carácter probatorio. Dicho carácter probatorio lo tienen las actas, en el ejercicio de la función inspectora, por el hecho de su consideración como Autoridad Pública –STS (Sentencia del Tribunal Supremo) 10 de diciembre de 1984.
- Los informes de inspección, deben constatar la normativa de los hechos evidenciados, amén de la utilización de los pertinentes aspectos de carácter científico, pedagógico o/y organizativos, por su consideración de órgano/servicio técnico.
- Los informes de inspección son el instrumento fundamental para la obtención de la información veraz y actualizada, en aras de aportar los elementos de juicio que sirvan de base para la posterior toma de decisiones por la Administración educativa.
- La Inspección educativa, a nivel administrativo, debe ejercer sus funciones con autonomía técnica y funcional, garantizando su independencia frente a posibles injerencias externas de otros ámbitos de las Administraciones educativas –públicas– correspondientes.
- El desarrollo óptimo de las funciones inspectoras exige el conocimiento y dominio de los conceptos, principios y normas pertenecientes tanto al *Procedimiento Administrativo Común* como al *Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas*, ambos aspectos regulados en las Leyes 39/2015 y 40/2015, respectivamente [véase, bibliografía final, infra], y que, por otra parte, entraron en vigor con fecha 2 de octubre de 2016; amén (de) las leyes propias de cada Comunidad Autónoma en el ámbito del Derecho Administrativo y, en última instancia, los procedimientos administrativos específicos para cada casuística particular.
- Etc.

Finalmente, hemos situado a la Inspección educativa [a nivel estructural y funcional], y a la supervisión escolar (como ciencia pedagógica), en el ámbito del Derecho Administrativo. Partiendo de dicha premisa, el lector debe situar el conjunto de funciones que debe desarrollar dicho órgano [técnico] en los centros escolares, con la finalidad de cualificar los procesos educativos inherentes a los mismos que, por otra parte, engloban a los diferentes agentes principales de los procesos de enseñanza y

aprendizaje [profesorado, alumnado, ...]; no obstante, dada la dimensión jurídica, en general, y *administrativa*, en particular, para el desempeño adecuado de la función inspectora (supervisora), se hace necesario un conocimiento suficiente de los distintos aspectos de la estructura administrativa de la Administración educativa y, por ende, de sus órganos administrativos y técnicos, unidades, etc., de cara a desarrollar la labor inspectora con la máxima seguridad jurídica.

La Inspección Educativa es un factor fundamental de calidad en nuestro sistema educativo y, en consecuencia, desarrollar sus funciones, (atribuciones) y demás aspectos inherentes a estas, conlleva no solo poseer una alto conocimiento de los aspectos específicos de la organización y funcionamiento del sistema educativo español, sus centros escolares, servicios externos a dichos centros, etc., sino también actuar correctamente en el *espacio administrativo* para que sus actuaciones se realicen con la mayor garantía jurídica, en el máximo respeto a los principios de legalidad y eficacia educativo-administrativa, sin menoscabo de otros que son más específicos en el funcionamiento de este órgano [técnico] de la Administración educativa.

IUSWEBBIBLIOGRAFÍA

- BERMEJO, J. (2009). *Derecho Administrativo básico*. Navarra: Civitas, Cizur Menor.
- CAMPOS, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wloters Kluwer Educación.
- CAMPOS, B. (2014). La supervisión de los centros: indicador de calidad institucional. *Periódico escuela*, 4040(1363), p.3.
- CANO, J. (2010). *Docencia y Responsabilidad Jurídica: civil, penal y administrativa*. Madrid: Wloters Kluwer Educación.
- CARDONA, J. (2001). *Elementos de Teoría Organizativa del Centro Escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- CARDONA, J. (2004). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.
- COSCULLUELA, L. (2010). *Manual de Derecho Administrativo*. Navarra: Cívitas, Cizur Menor.
- ESTEBAN, S. (2010). Los últimos cuarenta años de historia de la inspección educativa en España. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 12. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=337&Itemid=68
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1999). *Justicia y seguridad jurídica en un mundo de leyes desbocadas*. Madrid: Civitas.
- GENTO, S. (2004). *Supervisión Educativa*. Madrid: Sanz y Torres.
- GENTO, S. (Coord.). (1998). *Gestión y Supervisión de Centros Educativos*. Buenos Aires: Docencia.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación <BOE-A-2006-7899, Texto Consolidado>.

- LEY ORGÁNICA 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de octubre de 2015, núm. 236.
- LEY ORGÁNICA 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de octubre de 2015, núm. 236.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre de 1995, núm. 278 [Derogada].
- LINDE, E. (2010). *Fundamentos de Derecho Administrativo*. Madrid: Colex.
- MARTÍN, E. (1997). *Supervisión educativa*. Madrid: UNED, Colección Cuadernos de la UNED, núm. 059, 1998.
- MARTÍN, E. (Coord.). (2013). *Dirección y supervisión de centros formativos. Bloque temático II: Supervisión*. Madrid: UNED.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- PARADA, R. (2015). *Derecho Administrativo. Introducción. Organización administrativa. Empleo Público*. Madrid: Open Ediciones Universitarias.
- PÉREZ, J. (1985). *Las fuentes el Derecho*. Madrid: Tecnos.
- PUELLES, M. (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- PUELLES, M. (2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- SANTAMARÍA, J. A. (2006): *Sobre la génesis del Derecho Administrativo español en el siglo XIX (1812-1845)*. Madrid: Iustel.
- SCHRIEWER, J. (1991). *La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa en la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia*. En *Revista de Educación, M.E.C.*, núm. 296, septiembre-diciembre. Madrid.
- SOLER, E. (1992b). *Supervisión escolar y práctica inspectora*. En *revista de Ciencias de la Educación*, núm. 150, abril-junio 1992, pp. 167-185.
- SOLER, E. (Coord.). (1993). *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: La Muralla.

Valoración de una propuesta de intervención innovadora en educación infantil

Título del artículo en inglésXXXXXXXXX

Yennisel Santana Granell

Licenciada en educación UCAB Venezuela

Magíster en Evaluación de la Educación UCV Venezuela y actualmente estudiante del

Máster Investigación en Innovación Educativa de la UNED España

RESUMEN:

En el presente artículo se exponen los resultados de un Estudio de Caso, desarrollado desde una perspectiva de intervención, a objeto de formular propuestas para potenciar el desarrollo de competencias de lecto-escritura y pensamiento lógico matemático en niños y niñas de Educación Inicial. Como resultado del diagnóstico inicial de la situación, se elaboró un diseño de adaptación del «Proyecto Impulsar», formulado como propuesta de innovación por la Consejería de educación de Gran Canaria. Los resultados de la implementación del diseño formulado dieron cuenta de la relevancia de incorporar actividades cooperativas desde un modelo didáctico integrador, para este nivel educativo.

ABSTRACT

This article presents the results of a Case Study, developed from an intervention perspective, in order to formulate proposals to enhance the development of literacy and mathematical logical thinking skills in Initial Education children. As a result of the initial diagnosis of the situation, an adaptation design of the «Impulsar Project» was developed, formulated as an innovation proposal by the Ministry of Education of Gran Canaria. The results of the implementation of the formulated design realized the importance of incorporating cooperative activities from an integrative didactic model, for this educational level.

Palabras claves: Proyecto Impulsa, Educación Infantil, Modelo innovador, mejora, desarrollo de competencias

Keywords: Impulsa Project, Infant Education, Innovative Model, Improvement, Skills Development

INTRODUCCIÓN

El «Proyecto Impulsa» es una propuesta de innovación desarrollada por la Consejería de educación de Gran Canaria, como medida para garantizar la educación inclusiva y la calidad, destinada a la mejora de las habilidades y destrezas (fundamentalmente en lo relacionado con la competencia comunicativa y el pensamiento

lógico-matemático). Debido a estos propósitos, el proyecto constituye un importante aporte para garantizar el derecho a la educación, como uno de los derechos humanos fundamentales, en tanto implica lograr una mayor inclusión y calidad en los distintos niveles y programas.

Este proyecto se implementó a manera de prueba piloto en Canarias durante el período escolar 2018-2019. Para ello, fueron seleccionados algunos centros educativos, y su aplicación se efectuó en diferentes niveles. Los resultados de esta prueba piloto dieron lugar a que el proyecto se oficializara para todos los centros públicos en la Comunidad Autónoma De Canarias, durante el curso 2019-2020, mediante Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, en la que se especifican (en anexo) los siguientes objetivos:

- Dotar al profesorado de estrategias que mejoren la coordinación entre la etapa de la Educación Infantil y la de la Educación Primaria, con la finalidad de facilitar la transición del alumnado.
- Optimizar la organización del centro con el fin de atender a la diversidad del alumnado de forma ordinaria, lo que supone planificar, coordinar y evaluar medidas inclusivas de atención a sus necesidades.
- Implementar estrategias que faciliten el desarrollo y la adquisición de la competencia en comunicación lingüística —especialmente el desarrollo del lenguaje oral y el progresivo proceso de adquisición de la lectura y de la escritura— y de la competencia matemática, desde edades tempranas y en los contextos cotidianos del aula, a través de la planificación e implementación de situaciones de aprendizaje.
- Aplicar metodologías para conseguir la inclusión del alumnado y el respeto a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, a través de la interrelación con sus iguales y con las personas adultas.
- Ofrecer al profesorado herramientas y medidas específicas de atención a la diversidad de carácter inclusivo, que le faciliten la identificación y la prevención de posibles desajustes o dificultades en el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Reforzar la plantilla de los centros designados con la finalidad de apoyar el desarrollo personal y lograr el éxito escolar del alumnado de la Educación Infantil y de primer y segundo curso de la Educación Primaria.

Sin embargo, tomando en cuenta lo planteado por la UNICEF (2008): «Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es un enfoque global, que abarca el acceso a la educación, la calidad de la enseñanza (fundada en los valores y principios de los derechos humanos) y el entorno en que se imparte la educación» (p. 13), es necesario acotar la necesidad de asegurar la adecuación del programa al contexto y necesidades específicas, a objeto de no perder de vista la intencionalidad inclusiva y de calidad.

En este sentido, aún cuando se trata de un proyecto diseñado específicamente desde y para el contexto de Canarias (en atención a sus propias características y nece-

sidades), para la implementación del mismo se contempla que cada centro realice las adaptaciones que considere necesarias para ajustarlo a su propia realidad y enriquecerlo. Esto implica un desafío importante de los centros, pues, además de contemplar el contexto social en el que está inserto, tendrán que tomarse distintas previsiones para cada nivel educativo, en tanto constituyen sectores con necesidades e intereses específicos. Más allá de esto, en cada aula, será necesario considerar las particularidades del alumnado, a objeto de considerar también, las necesidades educativas especiales en cada situación. Todos estos niveles de concreción y adaptación, son los que asegurarán el objetivo del programa y la atención a los derechos humanos del estudiantado, en materia educativa.

Por lo general, al hacer referencia al aprendizaje de la matemática y de la lectura y escritura, el foco de atención se coloca en el nivel de educación Primaria. Sin embargo, las bases para el desarrollo de las competencias fundamentales de estas áreas, parten del nivel de educación infantil.

Es por ello que, en el presente artículo se describen las decisiones metodológicas de adaptación del referido proyecto, tomadas desde el análisis de la situación particular del centro y el nivel, así como, los resultados de implementación de las mismas en el contexto específico de un aula de cinco años, infantil.

MARCO TEÓRICO

La Educación como Derecho Humano

Los derechos humanos, entre los que se encuentra el referido directamente a la educación desde la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, son universales e inalienables. En este sentido, los Estados, considerando los distintos convenios y convenciones en los que se consagra la educación como derecho internacional, tienen la responsabilidad de desarrollar políticas y acciones que apunten a garantizarlo.

Tal como señala la UNESCO (2008): el derecho a la educación ratificado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece:

...la necesidad de proporcionar acceso a la educación a colectivos marginados tradicionalmente, entre ellos las niñas, muchachas y mujeres, las poblaciones indígenas y quienes viven en lugares remotos de zonas rurales, los niños de la calle, los migrantes y las poblaciones nómadas, las personas con discapacidad y las minorías lingüísticas y culturales (p.14).

Esto implica un proceso de análisis permanente de las características, necesidades e intereses específicos de cada contexto. Es por ello que, las acciones que los Estados llevan adelante, deben considerar la atención a estas particularidades a través de mecanismos de adaptación que puedan ser desarrollados en los propios contextos de aplicación, a objeto de garantizar su pertinencia.

Esto implica, como indica el mismo organismo referido, «Un enfoque global basado en los derechos humanos debe ser dinámico, tomar en cuenta los distintos entornos de aprendizaje y a los diferentes educandos» (UNESCO, 2008; p.14). No es posible pensar en programas o proyectos generalizadores que terminan siendo excluyentes. Es necesario asegurar el acercamiento crítico a las necesidades reales y específicas.

De esta manera, se asume en la investigación desarrollada, una metodología que apunta al análisis de la situación particular, del contexto específico de aplicación del «proyecto impulsar», con miras a asegurar las adaptaciones necesarias que garanticen un respeto al derecho a la educación de los niños y niñas del nivel de educación infantil. Esto implica entender al niño y la niña como parte de un sistema social, en el que docentes, familia y comunidad educativa en general, participan y deben integrarse como elementos fundamentales en cualquier plan para la mejora de la calidad de la educación. En este sentido, resulta necesario adoptar un modelo sistémico innovador que focalice su atención en los aspectos y actores referidos, a objeto de integrar las acciones necesarias en la búsqueda de nuevas respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes, con la participación de todos y, favoreciendo un entorno colaborativo para propiciar los aprendizajes.

Tomando en cuenta lo expuesto, las adaptaciones propuestas en el presente trabajo para la implementación del «Proyecto impulsar» en la sala de cinco infantil, se desarrollaron con base a cuatro ejes fundamentales:

MODELO INNOVADOR SISTÉMICO

Para el desarrollo de la adaptación, se asume que la implementación de una propuesta de innovación para un determinado contexto educativo (aula) implica un cambio que impacta a toda la institución, en tanto forma parte de un sistema integrado. Los aportes de la teoría de sistemas ofrecen herramientas conceptuales y procedimentales de gran utilidad para la educación, ya que permiten comprender la realidad y funcionamiento de la misma, como un sistema complejo en el que participan una serie de variables que actúan de manera interconectada e interdependiente (Sánchez, 2016). En este sentido, se asume el modelo de innovación desde una perspectiva sistémica, como una forma particular de comprender y abordar el hecho educativo.

Tal como lo refiere Medina (2015), las instituciones educativas son «ecosistemas» que favorecen la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para toda la vida. En este sentido, se asume que cualquier cambio que se impulse en un aula de clase, podrá convertirse en generadora de transformación para todo el sistema (institución) y, a su vez, podrá ejercer un impacto en el sistema mayor: el sistema educativo en general de Canarias en tanto que, como sistema, sus distintos elementos se encuentran entrelazados (Bronfenbrenner, 1994). De esta manera, el sistema se caracteriza por: poseer elementos conectados y por ser dinámico (abierto, procesual y conformado por seres vivos).

MODELO PARA LA MEJORA

Los modelos de innovación, desde una mirada sistémica, pueden ser desarrollados desde diferentes tipologías. Una de ellas, la que interesa en el presente trabajo, es el de mejora a la escuela, ya que el «Proyecto Impulsar» se crea con la intencionalidad de mejorar el sistema educativo, proponiendo no solo actividades didácticas, sino capacitación a los docentes y brindando alternativas creativas a situaciones educativas referidas a las competencias comunicativas y de matemáticas en Educación Infantil y 1º ciclo de Primaria. Tal como lo señala Harris (2001), para que se logre impulsar un modelo para la mejora, resulta necesaria la participación de todos los que forman parte del sistema, esto es: alumnos, profesores, padres, entorno; de hecho, se plantea que mientras mayor interacción se establezca, mejores resultados se obtienen.

La implementación de un modelo para la mejora exige, además de la concurrencia de todos sus integrantes, un proceso estructurado de la siguiente forma:

1. Fase 0. Consiste en caracterizar las interacciones, los actores, los líderes, los grupos, el clima, el sistema y subsistemas, es decir se evalúan las necesidades e intereses.
2. Fase 1. Planificación: Se establecen las prioridades en base a las necesidades detectadas, se toman en cuenta los actores, se plantean los objetivos y acciones a realizar.
3. Fase 2. Implantación: Se aplica el plan que se ha realizado
4. Fase 3. Evaluación, Se realiza la valoración de la implantación del plan y las mejoras que se han obtenido en base a los objetivos planteados, de ser necesario se modifican las acciones para obtener los resultados esperados y retroalimentar el proceso
5. Fase 4. En este caso específico, se plantea la institucionalización del programa impulsado. Desde el sistema educativo canario, se propone este plan de forma generalizado y realizando cada una de estas fases durante el piloto se puede ajustar e institucionalizar ya con las características propias del centro y en cada uno de los cursos.

MODELO DIDÁCTICO INTEGRADOR

Tal como señala García (2000), un modelo didáctico es una herramienta que permite afrontar los problemas educativos para mejorarlos desde la práctica. Desde esta perspectiva, el modelo para la mejora, desde una perspectiva sistémica, implicará un análisis de la situación a objeto de identificar aquellos aspectos que requieren ser atendidos para generar un modelo didáctico que, como señala Medina (2015), implique la interacción que se sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde determinadas teorías educativas, con lo cual, el modelo representará la integración

entre la teoría y la práctica. Debido a que, tanto las propuestas teóricas como la propia práctica, están en permanente evolución y cambio, estos modelos de mejora educativa requerirán de revisión y ajustes continuos, para asegurar que den respuestas a las nuevas necesidades con alternativas innovadoras.

MODELO DIDÁCTICO COLABORATIVO

Tal como se ha planteado, un modelo integrador innovador, se basa en la interacción didáctica entre los diferentes actores que participan en el proceso. Dicha integración se logra al tomar decisiones e intercambiar ideas con el otro. De esta manera, para lograr integrar, conocimientos, experiencias nuevas, es necesario un verdadero intercambio comunicativo que favorezca el análisis y la interpretación de los fenómenos (Medina, 2001). Es así como, el modelo colaborativo implica que tanto profesores como alumnos, interactúen para el logro de objetivos comunes, asumiendo las capacidades propias y las del otro, de esta manera se potencia el aprendizaje y la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, Johnson, Johnson y Holubet (2004) explican que se trata de una estrategia metodológica que lleva a cabo un grupo de alumnos para alcanzar objetivos comunes y para ello, emprenden actividades conjuntas para lograr los resultados que benefician a todos los miembros del grupo.

A través de este proceso, se logran dos objetivos: maximizar el aprendizaje, pues lleva a un nivel más profundo, comprensiones compartidas, pensamiento crítico y retención del material aprendido, por un tiempo más largo (Garrison, Anderson y Archer, 2001); y formar individuos capaces de colaborar y construir buenas relaciones humanas, ya que brinda oportunidades para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas y sociales, el desarrollo de actitudes positivas hacia las personas, la cohesión grupal y la construcción de relaciones sociales. Cabe destacar que el trabajo colaborativo supera la simple sumatoria de tareas repartidas entre sus miembros, Carrió (2007) señala que este implica procesos de discusión de las cuestiones o temas que se plantean, propiciando la toma de decisiones consensuada por los miembros del grupo. Así, el trabajo colaborativo exige una mayor preparación de las tareas y que se involucren completamente los miembros del grupo. Estas características lo hacen distintivo y constituyen el punto diferenciador de otras metodologías didácticas.

Tal como lo refiere Medina (2015), el profesor asume el modelo colaborativo desde la teoría y en la práctica es capaz de asumir su rol, el cual pasa a ser de colaborador y facilitador, dejando de lado el rol protagónico (característico de modelos contrarios) para dar paso al alumno como constructor de su propio aprendizaje.

La interacción social existe si hay colaboración, por lo tanto, sin interacción social no puede haber colaboración real (Anderson, Garrison y Archer, 2001). De esta manera queda claro que la simple agrupación de estudiantes no asegura la colaboración, de ahí que en la metodología se incluyan tareas colaborativas para explicar, describir,

predecir, criticar, argumentar, evaluar y definir conceptos o realidades. Y hacer uso de la interdependencia positiva, la cual se refiere a la interacción que se propicia dentro del grupo; las habilidades para trabajar en equipo, la responsabilidad individual hacia el aprendizaje y la reflexión sobre la propia actuación del grupo (Kreijns, Kirschnerb y Jochems, 2003).

En la presente investigación, se asume el aprendizaje colaborativo que surge de los postulados constructivistas, fundamentalmente de Piaget y Vygotsky, los cuales conciben a la educación como un proceso de socioconstrucción que permite abordar un problema desde las diferentes perspectivas, para desarrollar tolerancia ante la diversidad, así como, habilidades para reelaborar una alternativa conjunta. Desde este enfoque, los entornos de aprendizaje deben permitir que los alumnos trabajen juntos, ayudándose unos a otros, utilizando una diversidad de recursos que permitan el logro de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas (Wilson, 1995).

El aprendizaje cooperativo como metodología didáctica, exige que se cumplan algunas condiciones (Díaz y Hernández, 2004), estas son las siguientes:

- a) Interdependencia positiva: consiste en el vínculo que se logra entre los miembros del grupo, para trabajar juntos y alcanzar las metas. Para ello, se coordinan las actividades al momento de efectuar una tarea. Esto exige que cada uno de los integrantes esté consciente de que el trabajo de cada uno beneficia a todos.
- b) Intervención promocional cara a cara. Se refiere a la interacción social y al intercambio directo entre todos los integrantes que conforman el grupo. Esto implica el contacto directo y continuo, bien sea presencial o a distancia, sincrónico o asincrónico, pero siempre directo.
- c) Responsabilidad y valoración personal. El trabajo colaborativo exige una evaluación del avance personal y los logros como grupo. Esta evaluación también debe ser continua, a fin de lograr detectar a tiempo si alguno necesita más ayuda para realizar las actividades y asegurar que todos trabajen y avancen.
- d) Habilidades interpersonales y grupales. Los integrantes del grupo desarrollarán y evidenciarán habilidades sociales para una verdadera cooperación, tales como: la tolerancia, la honestidad, el sentido de equidad y justicia en las relaciones con los demás, entre otras.
- e) Procesamiento en grupo. Entendiendo el aprendizaje cooperativo, como un trabajo en conjunto, este exige procesos de reflexión, discusión, producción y creación colectiva.

Por tanto, y tomando como base lo anterior, el aprendizaje cooperativo consistiría en el agrupamiento de los alumnos, de una forma más o menos flexible, en función de las tareas y objetivos propuestos, siendo estos los protagonistas y partícipes activos de su propio proceso de aprendizaje.

Azorín (2018) señala que, si bien, los programas centrados en metodología cooperativa se utilizan desde hace mucho, se sigue considerando como un método de

buenas prácticas, muy útil para responder a las necesidades de todo el alumnado y promover que todos y todas pueden participar y sentirse valorados; 2) aportar al profesorado una metodología útil que le permita superar aspectos como la dificultad de adaptación a la diversidad, el comportamiento disruptivo o la falta de motivación hacia el aprendizaje (p.182).

Es así como, se trata de una metodología considerada en muchos estudios como una estrategia innovadora (León et al., 2016) debido a su potencial para emprender mejoras en el ámbito educativo. Debido a todo lo antes expuesto, se asume esta metodología de aprendizaje cooperativo como parte central del modelo didáctico que orienta la propuesta de adaptación que se presenta.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La matemática vista como proceso, existe y ha sido empleada desde tiempos remotos a través de simbologías que favorecen una noción racional de las distintas operaciones que con ellas se pueden realizar. De esta manera, se trata de hacer un abordaje de situaciones problemáticas atendiendo desde lo más básico hasta lo más complejo, en atención a etapas como: plantear situaciones, aplicar posibles soluciones y evaluar el resultado, en atención a la edad y estado evolutivo en el que se encuentre la persona. Vargas (2013) describe los principales procesos lógicos que lleva a cabo el cerebro:

...procesos cerebrales simples como atención, memoria, o procesos mentales más complejos como la organización de ideas, la comparación, el análisis, el razonamiento, seguir pasos, cumplir reglas y realizar toma de decisiones, adicional evaluar si la acción realizada fue correcta y comenzar el proceso nuevamente (p.38).

Tomando en cuenta estos procesos, se asume que la competencia matemática está vinculada al hecho de ser capaz de establecer relaciones y decidir cuándo, cómo y por qué utilizar un conocimiento específico como herramienta para resolver un problema. En particular, Chamorro (2005), señala que las dimensiones que abarca la competencia matemática son las siguientes:

- 1) El logro de una comprensión a nivel conceptual de las nociones, propiedades y relaciones matemáticas;
- 2) La adquisición de destrezas procedimentales;
- 3) El desarrollo del pensamiento estratégico para lograr: formular, representar y resolver problemas;
- 4) El desarrollo de habilidades de comunicación y, especialmente, argumentación matemática;
- 5) El desarrollo de actitudes favorables o de disposición frente a situaciones matemáticas, así como a sus propias capacidades matemáticas.

En este sentido, resulta fundamental que el niño realice manipulación de objetos matemáticos, desde su creatividad y reflexionando acerca de su propio proceso de pensamiento, a objeto de mejorarlo.

Desde temprana edad, el desarrollo de competencias para el pensamiento lógico matemático, implica la necesidad de propiciar experiencias de aprendizaje, en las que el niño y la niña, a partir de la manipulación de material concreto, realice acciones de seriación, clasificación, etc. Tal como señala Alsina (2019) «en las últimas décadas el álgebra se incorporado con fuerza en las orientaciones curriculares más avanzadas desde los 3 años a partir de dos nuevos enfoques, preálgebra y Early-Algebra (álgebra temprana), al considerarse una puerta de entrada a las matemáticas superiores» (p.3). Aún cuando en España las orientaciones curriculares para Educación Infantil no explicitan, de forma directa, la enseñanza de esta «pre-álgebra», lo cierto es que si se incluyen algunas de las ideas que esto sostiene, como lo es:

...identificación de las características sensoriales de los objetos a partir de su exploración con los diferentes sentidos; la comparación de estas características sensoriales a partir de dos tipos de relaciones básicas: clasificaciones y ordenaciones; y la observación de los cambios que se producen en los objetos y en el entorno inmediato Alsina, 2011, p. 30).

Una de las carencias detectadas en la propuesta curricular española, es la explicitación de experiencias vinculadas a patrones (Alsina, 2019). Esto implica, incluir las generalizaciones en las experiencias de aprendizaje pues, tal como señalan Papic, Mulligan, y Mitchelmore, (2011) gran parte del pensamiento matemático (y más concretamente algebraico) implica razonar para establecer generalizaciones y regularidades en diversas situaciones matemáticas.

Debido a las características de los niños y niñas de edad infantil, las propuestas de enseñanza, dirigidas al desarrollo de este pensamiento lógico matemático, se caracterizan por el empleo de material concreto y significativo (Moreno, 2017), así como de actividades placenteras y de disfrute (a manera de juegos), lo cual le permitirá adquirir confianza y divertirse con su propia actividad mental y, más adelante, hacer la transferencia necesaria a situaciones o problemas de la ciencia, así como de su vida cotidiana, preparándolo para los nuevos retos de la tecnología (Guzmán, 2007). Esto implica, contemplar el componente afectivo y actitudinal en los procesos de desarrollo de esta competencia. Al respecto de esto, (Beltrán-Pellicer, 2019) señala que: «La faceta afectiva de un proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es una de las complejas, sobre todo debido a su interacción con la faceta cognitiva» (p.90). Son diversos los especialistas que, desde hace años, vienen señalando la importancia de incluir materiales del entorno inmediato del niño y la niña en las actividades de enseñanza y aprendizaje de la matemática, con base en sus intereses y necesidades (Del Pozo Andrés, 2007; Feliu Torruella y Jiménez Torregrosa, 2015; Molina y Pastor, 2017).

En la actualidad, los avances en las neurociencias han permitido detectar que el pensamiento lógico está directamente vinculado al desarrollo del Sistema Nervioso Central y del Cerebro, considerando tanto su estructura como su funcionamiento. En

tal sentido, la acción educativa debe estar direccionada al desarrollo de la creatividad como potenciador del pensamiento lógico matemático, estimulando el desarrollo del Sistema Nervioso. Así lo señala Fernández (2005) al explicar que, el pensamiento lógico matemático de los niños de Educación Infantil se ve favorecido cuando se le expone a experiencias sensoriales con el medio que le rodea, así como, a partir de relaciones sociales significativas y placenteras (Edo y Juvanteney, 2016). Esto se debe a que las experiencias de este tipo se conectan en el cerebro y ello permite que se forme la imagen o la idea del objeto y/ o situación que se ha percibido, a través de lo cual se logra una interpretación de la realidad. El autor antes precitado, resalta la importancia del conocimiento que el niño pueda hacer de su entorno, pues propicia nociones básicas del pensamiento lógico-matemático. En este sentido, se recomiendan las actividades vinculadas a describir características, establecer diferencias y cualidades, categorizar, clasificar, seriar, entre otras. Para ello, será necesario trabajar la estimulación sensorial, a partir de objetos concretos, situaciones reales y elementos que resulten conocidos o comunes para los niños.

El proceso de adquisición de nociones matemáticas, resulta fundamental en niveles de Educación Infantil. En este sentido, se recomiendan acciones didácticas dirigidas a propiciar acciones de seriación, ordenamiento, clasificación, entre otros, para luego pasar al conteo (Arteaga y Macías Sánchez, 2016). Una vez que el niño logra realizar conteos correctamente, evidencia que es capaz de establecer el orden de los símbolos correspondientes, para lo cual, primero deberá alcanzar las nociones antes señaladas (seriación, clasificación, noción de más y menos) esto le permitirá formarse una idea de cantidad (Villarreal, 2009).

El desarrollo de la competencia lógico-matemática reviste de cierta complejidad para el niño en edad infantil, debido a que requiere el desarrollo de cierto nivel de abstracción que se va complejizando conforme el niño crece y se desarrolla. De esta manera, en atención a esta caracterización evolutiva, Gutiérrez (2010), menciona un grupo de capacidades que intervienen en el desarrollo lógico-matemático:

- Capacidad perceptiva: es capaz de describir la realidad percibida por medio de los sentidos.
- Capacidad comprensiva: es capaz de efectuar una interpretación de la información que percibe.
- Capacidad lógica: Logra establecer relaciones entre sus distintas percepciones
- Capacidad de simbolización: Es capaz de realizar la imagen mental de sus percepciones.
- Capacidad de abstracción: Es capaz de establecer generalidades a partir de ciertas imágenes percibidas.
- Capacidad de resolución de problemas: Es capaz de buscar distintas alternativas para solucionar problemas.

Es así como, el desarrollo de esta noción se asume como un proceso evolutivo gradual que adquiere mayor complejidad con el propio desarrollo de la persona. Sin embargo, resalta la importancia que tienen todas y cada una de estas capacidades, las cuales deben ser atendidas en el Sistema Educativo, a objeto de favorecer el desarrollo continuo de la competencia matemática de los alumnos. Desde la Educación Infantil, resulta fundamental prestar especial atención al tipo de actividades que conduzcan al desarrollo de las capacidades iniciales de percepción, comprensión y lógica. Esto es, favorecer la noción lógico-matemática, a través de los estímulos auditivos, visuales, gustativos, olfativos y de tacto, a través de actividades organizadas, implementadas y evaluadas por el docente con el fin de desarrollar capacidades propias de cada edad.

DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Al igual que en el caso de desarrollo del pensamiento lógico-matemático, la lecto-escritura es un proceso complejo que requiere atención y estimulación desde temprana edad. En la medida en que el niño conoce el mundo que le rodea va adquiriendo la capacidad de expresar de forma verbal y escrita la interpretación que hace del mismo. Sin embargo, este no es un proceso natural, exige propiciar la motivación y el interés del niño para adentrarse en el proceso de lectura y escritura, brindando la estimulación apropiada para guiar la evolución de las destrezas y capacidades correspondientes, a medida que el niño se desarrolla.

Así, Ferreiro (1999) menciona una serie de etapas de evolución de la escritura, que el docente debe conocer a objeto de lograr identificar en cuál de ellas se encuentra cada uno de sus alumnos para realizar la acción de estimulación correspondiente. Estas etapas son las siguientes:

1. Grafismo primitivo
2. Escrituras sin control de cantidad
3. Escrituras fijas
4. Escrituras diferenciadas
5. Escritura silábica
6. Escritura silábica-alfabética
7. Escrituras alfabéticas

Tal como ya lo refería Vygotski (1931/1995) el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito implica apropiarse de todo un sistema de símbolos y signos específicos, cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo del niño a nivel cultural. El autor señala que este proceso de aprendizaje se inicia con la aparición de ciertos gestos, como lo es la escritura en el aire, que representan una versión primitiva de los signos escritos futuros. Igualmente, viene asociado a los primeros garabatos, con los

que el niño está fijando en el papel las formas que para él representan los objetos, no se trata de dibujos del objeto en sí.

De esta manera, la lecto-escritura se caracteriza por el uso signos o símbolos auxiliares que represnetan, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase. Respecto a esto, Montealegre y Forero (2006) explican que:

El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado (p.27).

De esta manera, en los niños, la forma más común de representación se ubica en lo que asumimos son sus dibujos. Tanto el proceso de lectura como de escritura, se encuentran así relacionados con la madurez de las funciones ejecutivas del cerebro, por lo que el niño irá adquiriendo las habilidades propias del proceso, de manera secuencial hasta llegar a la integración y análisis de la lectura y la escritura, lo cual se alcanza en la adolescencia pero debe ser iniciado desde temprana edad.

Vale destacar que el proceso de lectura es una actividad que va mucho más allá de la simple decodificación de un texto escrito. Así, Larrosa (2003), señala que la lectura permite formalizar, explorar y reparar el mundo interior a través del exterior, al tiempo que le permite al niño, construir un pensamiento independiente, favoreciendo el desarrollo de su personalidad. En este sentido, son muchas las bondades de la lectura vista como experiencia, ya que su fin último es que el lector, en este caso el infante, juegue, explore, experimente y entre en contacto con todo un mundo que le ofrece la palabra escrita u oral.

Autores como Reyes (2005) y Torres (2013) señalan que, si bien leer implica descifrar, esto no sólo se reduce al texto, pues al leer también se descifran acciones, sensaciones, miradas, posturas, gestos, imágenes, por lo que busca comprender qué quieren decir cada uno de esos elementos. De esta forma, para el desarrollo de la propuesta, se tomó como base el proceso de iniciación a la lectura, con actividades que inviten al niño y a la niña a imaginar y recrear, a través de la narración con imágenes y el contacto que establezca con el texto en sí, que poco a poco lo llevará a formarse una idea de su contenido y, a su vez, servirá de escenario para propiciar el primer acercamiento a los elementos de codificación, como son las letras y las palabras.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación desarrollada se fundamenta en el paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo e interpretativo (Flick, 2012; Gimeno y Pérez-Gómez, 1995). La selección del enfoque cualitativo obedeció a las posibilidades que ofrece de realizar una reconstrucción de sentidos subjetivos (Gonzales Rey, 1997), contemplando el contexto histórico, social y procesual particular del centro, al tiempo que implica la influencia mutua de lo individual y la social, en dialogo permanente. Este enfoque

permitió abordar la realidad desde su complejidad subjetiva, lo que llevó a la interpretación particular y única de la realidad específica del centro y, más allá, del aula en la que se desarrollaron las adaptaciones al «Proyecto Impulsar», con miras a garantizar la inclusión y calidad del trabajo, como criterios asociados al derecho a la educación (UNESCO, 2008).

De igual forma, el diseño de la investigación se enmarcó en la modalidad de Estudio de Casos, pues representa una metodología que nos acerca al estudio de realidades concretas, en tanto ofrece la posibilidad de comprender a profundidad la realidad concreta (Stake, 1998) pues conlleva a penetrar en la realidad (Yin, 1994), permitiendo «el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (Stake, 1998, p. 11).

De esta manera, el objetivo que se plantea en el presente estudio fue: *Valorar los resultados de la implementación de un diseño de innovación en un aula de 5 años infantil*. Para ello, se contemplaron los siguientes criterios valorativos:

- Participación y motivación en actividades matemáticas y de lecto-escritura: Apropiación del código escrito.
- Uso y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos.
- Identificación de relaciones entre objetos físicos.
- Conteo con números naturales.

Para el desarrollo de la investigación se utilizó el procedimiento de observación directa, a objeto de recoger la información necesaria para la valoración de la propuesta, de la propia dinámica de enseñanza y aprendizaje que se fue desarrollando en el aula. Esto permitió obtener información de las respuestas evidenciadas por los niños, ante cada una de las actividades y recursos implementados durante la intervención. Dicha información fue registrada en diarios de campo donde se tomaron notas de lo acontecido. De igual forma, se aplicaron dos instrumentos tipo cuestionario, dirigidos a docentes y padres (respectivamente). La recolección de información de estas tres fuentes (niños, docente y padres) permitió llevar a cabo una estrategia de validación por triangulación, descrito por Denzin (1978). Al respecto de esta estrategia, Sabino (1996), señala que la triangulación es el proceso por medio del cual se combinan varios tipos de metodología en un mismo estudio, confrontado datos y teorías, para tener una visión más completa sobre el objeto de estudio.

El estudio se desarrolló en el aula B de cinco años de Educación infantil, a la que concurre un total de 13 niños. Para el presente trabajo, se implementaron las fases correspondientes al desarrollo de una propuesta educativa, esto es: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. En tal sentido, los resultados serán expuestos en atención a estas mismas fases.

RESULTADOS

En atención a las características de un proyecto innovador, el trabajo desarrollado se estructuró siguiendo las fases de: Diagnóstico, diseño y Presentación de la propuesta; Implementación de la propuesta; Evaluación de la propuesta. De esta manera, se presentan a continuación los resultados de cada una de las fases referidas:

• Fase de diagnóstico, diseño y presentación de la propuesta:

Para el diagnóstico, interesó conocer las características iniciales del contexto y situación específica del grupo con el que se desarrollaría la propuesta.

- Con relación al contexto: El centro en el cual se plantea el modelo de Innovación Educativa se ubica en Las Palmas de Gran Canaria, una de las Islas del archipiélago de Canarias. El colegio donde se presenta la propuesta de innovación, se ubica concretamente en el Distrito Isleta-Puerto-Guanarteme contando con una población aproximada en total de 71 mil pobladores, en tres barrios: Guanarteme: se acumula gran parte del comercio, La Isleta y Santa Catalina-Canteras: playas, comercios, restaurant y hoteles. Se trata de un Colegio público, bilingüe, de inclusión auditiva, por lo que cuenta con una clase inclusiva para aquellos que tienen necesidades educativas especiales. La infraestructura del centro es adaptada a la Tecnología y la edad de los alumnos. Cuenta con tres patios, dos parques una edificación grande de tres pisos, en la planta baja se encuentra el área de Educación Infantil, comedor, biblioteca, salón de usos múltiples. La segunda planta se encuentra las oficinas de dirección, secretaría, clases de música, inglés, tecnología, clases de 1º y 2º ciclo de Primaria. En la tercera planta se encuentra las clases de religión, de 2º y 3º ciclo de Primaria. En el caso específico que se presenta, se trata de la clase 5 años B, el cual tiene 13 niños 8 niñas y 5 niños, tres de ellos con conductas de TDAH sin diagnóstico, por lo que son muy activos y les cuesta concentrarse. No se evidencia ningún alumno con necesidades educativas especiales. Dos niños muy tímidos que se comunican y participan muy poco. La tutora ha sido tutora del curso de los 3º años, por lo que los conoce, tiene buena relación con sus padres y conoce la evaluación integral de cada uno de ellos, las diferencias individuales
- Con relación a las características iniciales del grupo: para esto, se contemplaron los datos presentados por el equipo del Proyecto Impulsa, tras la implementación piloto efectuada en el mes de septiembre de 2019. Estos resultados permiten identificar dificultad de la mayoría de los alumnos en expresar sus emociones, narrar de forma coherente, utilizar palabras adecuadas en contextos poco conocidos, tan sólo tres alumnos se encuentran iniciados en la lectura y escritura, la gran mayoría conoce el abecedario. A su vez, reportan que los niños y niñas se inician en el trazado de letras mayúsculas y números. En el

área de la lógica-matemática se indica que los alumnos conocen los números en su mayoría hasta el 10, se encuentran avanzados en la relación número cantidad, reconocimiento de donde hay más donde hay menos se encuentran en proceso, el conteo en memorístico.

- Con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula en la que se efectuaría la intervención, se realizaron observaciones directas dirigidas a conocer diversos factores que podrían influir en el modelo didáctico: las características del proceso de enseñanza que predomina en el aula y el tipo de interacción y participación de los alumnos. Para ello, se realizaron las observaciones con apoyo en un diario de campo y en una lista de cotejo orientados en tres criterios básicos: clima de trabajo en el aula, tipos de actividades didácticas que se promueven y tipos de recursos para el aprendizaje. De esta manera, en las observaciones realizadas en el aula de clase, se detectó lo siguiente:

Criterios de observación	Características predominantes en el proceso de enseñanza	Tipo de interacción y participación de los alumnos
Clima de trabajo	En general es ameno, con adecuadas relaciones entre docentes y alumnos, así como, de alumnos entre sí.	Los alumnos participan con entusiasmo en las actividades propuestas, sin embargo, se les ve limitados en muchas ocasiones por la solicitud de trabajar de manera individual.
Tipo de actividades didácticas	Suelen estar centradas en trabajos individuales (hojas con ejercicios, libros de trabajo, actividades con material concreto), para lo cual, el equipo docente les exige mantenerse en silencio y concentrados, cada uno, en su propia actividad.	Este tipo de actividades genera, por momentos, incomodidad en los alumnos, pues quieren conversar e interactuar en la realización de las actividades.
Recursos didácticos	Se observó el uso de materiales tradicionales (libro de trabajo, actividades impresas en hojas, etc.). Tan solo en una de las observaciones realizadas, se encontró el uso de materiales concretos. Se le entregó a cada niño un puñado de pasta de diferentes formas, para que realizaran la clasificación correspondiente y luego las pegaran en una hoja, formando grupos.	Se observó que los niños reaccionan con mayor entusiasmo a actividades con material concreto, mientras que evidencian claramente poca simpatía por las actividades con material tradicional (con gestos y expresiones de aburrimiento).

Los resultados de la observación, dejan ver la relevancia de implementar un cambio con tendencia a un modelo de aprendizaje colaborativo, como el propuesta en este estudio.

- En la consulta realizada a los padres se detectó que, la mayoría percibe buena disposición de sus hijos para el aprendizaje, así como, el interés por las interacciones con otros niños y niñas de su edad. Sin embargo, destaca que la mayoría de los padres consultados (65%), señala que no observan interés en sus hijos frente a materiales para el aprendizaje de la lecto-escritura. Esto refleja la necesidad de implementar actividades con materiales no convencionales, para favorecer este aprendizaje.

• Fase de diseño e implementación de la propuesta

Para el diseño de la propuesta, se tomó en cuenta que, el «Proyecto Impulsar» solo ha sido implementado en el plantel seleccionado para este estudio, de manera genérica, sin efectuar las adaptaciones necesarias a cada nivel ni a cada grupo de alumnos. Por ello, se procedió a diseñar una propuesta de adaptación basada en los cuatro modelos expuestos y, en las características propias de curso en el que será implementado: aula de 5 (cinco años infantil). En este sentido, la propuesta diseñada e implementada, se considera una innovación, en tanto representa una aplicación específica y adaptada a un contexto áulico concreto, a objeto de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, siendo que el programa solo había cumplido con actividades generales aplicadas a todos los cursos sin distinción de las necesidades y características de cada uno, respetando sí la diversidad e inclusión. Por lo que se propone una primera planificación global para el 1º trimestre, con base en la evaluación. Así, tomando en cuenta las características del caso específico (clase de cinco años B) y el modelo integrador sistémico con énfasis en el aprendizaje colaborativo que se desea implementar a objeto de propiciar las mejoras respectivas, se ha desarrollado un plan de trabajo en el que se involucra a todos los implicados en el proceso de aprendizaje de los alumnos (desde la perspectiva sistémica integradora) como lo son: maestros tutores, equipo del proyecto Impulsa, alumnos y padres. De esta manera, se trata de un plan que contempla actividades para ser desarrolladas en el aula y una guía de seguimiento para el hogar (dirigida a los padres). La intención fue propiciar un trabajo colaborativo, tanto en la enseñanza (con la participación de todos los involucrados) como en el aprendizaje (enfaticando en actividades que los alumnos desarrollarían en grupos).

De esta manera, se concretan a continuación aspectos fundamentales de la propuesta diseñada:

- **Objetivo General:**
Desarrollar competencias lógico-matemáticas y expresión comunicativa en los niños de Educación Infantil 5 años.
- **Objetivos específicos:**
 - Estimular la expresión comunicativa de situaciones cotidianas.

- Fortalecer la lectura de letras, palabras y frases de forma espontánea y copiando.
- Reforzar el conteo mental.
- Desarrollar habilidades lógico-matemáticas
- Contenidos contemplados: Expresión comunicativa oral y escrita; Números; Relación número-cantidad; Memoria; Atención.
- Temporización: se desarrolló un diseño con una duración de 2 semanas, a razón de 1 hora con 45 minutos diaria. Aún cuando, el diseño abarcó solo dos semanas, también se contempló una guía de seguimiento que fue consignada a los padres vía mail.
- Actividades para el aprendizaje en cada una de las áreas contempladas:

Para el área de expresión comunicativa, se contempló principalmente: leer, contar y crear cuentos. La intención es que cada día, un niño pueda expresar alguna idea o vivencia, o bien, pueda crear un cuento. De esta manera, se busca favorecer la expresión comunicativa. En la guía presentada a los padres, se recomienda a los padres reforzar el conocimiento del abecedario y la escritura de palabras significativas, siempre relacionando esto a cuentos que han creado o contado.

 - Día 1: Se colocó en la pared una cartulina con las letras del abecedario en mayúscula y minúscula, y algunas imágenes que corresponda la letra inicial con el abecedario. Con apoyo en la pizarra digital, se colocó una canción del abecedario para acompañar el trabajo (en un primer momento se escuchó la canción, en un segundo momento se señaló la letra y la imagen a medida que se escuchaba la canción). Posteriormente, se dividió la clase en 4 grupos iguales y se les entregó a cada uno, cartulinas con el abecedario y otras con imágenes, invitándolos a establecer correspondencias entre el abecedario y las imágenes, a medida que se escuchaba la canción.
 - Día 2: Se leyó un cuento de forma pausada. Luego, se colocó el audio con otra voz y con música, siempre siguiendo las normas de entonación. Al concluir, los niños compartieron ideas acerca de qué trataba el cuento, qué recordaban y cuál de los cuentos les gustó más. Posteriormente, se les pidió que, en un folio, realizaran el dibujo del cuento y escribieran algunas de las letras que estaban presentes.
 - Día 3: Se proyectó un video donde se enseña el abecedario en lenguaje de señas. Luego, se les invitó a repetir el abecedario siguiendo el video con sus manos haciendo la seña según iba indicándose en el video. Al concluir, se les pidió que elaboren un pictograma relacionando la seña con la letra del abecedario correspondiente.
 - Día 4: Se desarrolló una actividad manual: «El teléfono», para lo cual se dispuso en cada mesa de trabajo, los siguientes materiales: vasos plásticos, hilo de lana o estambre, un mondadientes, cinta adhesiva o pegamento. Cada participante realizó su teléfono colaborando también con los compañeros

de su mesa. Para hacer el teléfono, se toman dos vasos plásticos o de cartón, estos son agujereados por el centro y se introduce un hilo, lana, pabilo, y se amarra por dentro del vaso un palito de fosforo o mondadientes la distancia entre uno y otro vaso debe ser de medio o un metro, según convenga. Durante la actividad se propició la interacción entre los compañeros al comparar los materiales, la actividad motora y diferentes habilidades.

Para el área de matemáticas, se enfatizó en el conocimiento de los números, establecer relaciones número cantidad y más y menos. En la guía para los padres, se propusieron juegos de mesa tal como: bingo y dominó, con los cuales se reforzaba el aprendizaje de los números y las cantidades.

- Día 1: Se presentaron imágenes (en la pizarra digital) relacionadas con el entorno del Centro educativo: edificaciones, plazas, avenidas y espacios del mismo centro. Posteriormente, se propició la discusión acerca de las formas, colores y tamaños que se encuentran alrededor, así como la utilidad y el funcionamiento, en especial haciendo énfasis en los conjuntos y las relaciones que se podían establecer. Luego, se les pidió que formen grupos de cuatro alumnos, para recortar de revistas algunos elementos que les resultaran interesantes, para luego, agruparlos según características en común.
- Día 2: Previamente se les ha pedido a los alumnos traer de casa diversos materiales como: tapas, garbanzos, piedad, botones, lápices, lo que quieran. Estos materiales se colocaron todos juntos sobre una mesa, luego, se le pidió a cada niño que agarre un único objeto. Una vez que todos tenían un objeto seleccionado, se les pidió que se agrupen en atención a similitudes o características en común de sus objetos. De esta manera, por ejemplo, todos los que agarraron botes se agruparon, los que tomaron garbanzos se agruparon y así sucesivamente. Una vez conformados varios grupos, se les pidió reunirse en un lugar de la clase (conservando distancia entre cada grupo) con sus objetos seleccionados. Una vez reunidos, se les pidió categorizar y clasificar los objetos que tomaron, estableciendo diferentes criterios. El trabajo fue realizado por cada grupo, por lo que el profesor presentó las orientaciones necesarias para que se logre la clasificación. Una vez realizada la clasificación, se les invitó a determinar la posibilidad de establecer un orden, donde hay más y donde hay menos, con aquellos que tenían la capacidad de realizar operaciones matemáticas, se aprovecharon los recursos para plantear sumas y restas con material concreto.
- Día 3: Sentados en ronda, se presentaron a los alumnos diferentes instrumentos musicales, los cuales a medida que se iban presentando se hacía el sonido correspondiente para lograr mantener la atención durante la actividad. Se garantizó contar con diversidad de instrumentos para poder luego agruparlos, por ejemplo dos o tres de cada uno. Igualmente, se presentaron instrumentos con iguales formas y colores, de manera que fue posible reali-

zar varias actividades matemáticas. Se les invitó a contar los instrumentos y a realizar agrupaciones en atención a color, sonido, etc. Siempre solicitándoles contar los elementos que quedaban en cada grupo.

Con relación al rol del docente, se contempló la presencia activa y participativa del tutor durante cada sesión, apoyando en el desarrollo de las actividades, las cuales son cooperativas ya que implica que se realicen de forma grupal (con todos los alumnos o en pequeños grupos) fortaleciendo las interacciones sociales que permitan el desarrollo de habilidades para mejorar el aprendizaje.

Los recursos a utilizar son importantes, tanto para lograr captar la atención de todos los alumnos, como para fomentar la interacción y promover el aprender haciendo con otros, de esta manera se logra el significado y el aprendizaje. En este sentido, se contempló el trabajo con material concreto y variado, que pudiera ser manipulado y utilizado por los alumnos de forma directa: revistas, tapas, garbanzos, ordenador, instrumentos musicales, etc. De igual manera, se aprovecha el recurso tecnológico con el que cuenta el aula como la pizarra digital y los ordenadores.

A objeto de evaluar los aprendizajes, se propone una valoración continua del proceso. Para ello, se contemplaron hojas de registro que fueron completadas durante el desarrollo de cada actividad, sin la intención de dar una calificación, sino más bien de mejorar el desempeño de los alumnos. Los datos obtenidos se analizaron con el equipo para lograr establecer acciones que fomenten la mejora de su desempeño. Se contemplaron, a su vez, los tres momentos evaluativos: diagnóstico, formativo y sumativo.

- Evaluación diagnóstica: Se ha realizado con anterioridad en el mes de noviembre para conocer la realidad de los alumnos del aula de 5 años B, con respecto al pensamiento lógico matemático y la lecto-escritura.
- Evaluación formativa: se ha llevado a cabo semanalmente a través de la misma escala empleada en el diagnóstico, que permitirá conocer el logro de los objetivos planteados.
- Evaluación Sumativa: Esta evaluación se realizó al finalizar la segunda semana para lo cual se utilizó una rúbrica con los patrones de evaluación, para conocer el progreso de la propuesta, así como, las habilidades que se van desarrollando o reforzando en cada sesión.

RESULTADOS

La presentación de la propuesta se realizó, dando a conocer a docentes y padres, las especificaciones generales del proyecto impulsa, y el modelo conceptual de lo que pudiera ser el proyecto innovador, una vez fue aprobado por los profesores de impulsa y el personal directivo.

La propuesta fue implementada durante 2 semanas, a razón de 1 hora con 45 minutos diaria. Así, los días lunes, miércoles y viernes se desarrollaron las actividades previstas para el área de expresión comunicativa y los martes y jueves se destinaron a actividades para el desarrollo lógico-matemático.

Para el desarrollo de las actividades se contó con la participación del equipo docente, a objeto de favorecer la integración y el trabajo colaborativo. De igual forma, se contempló la presentación del plan y la guía de trabajo en el hogar a los padres, quienes se mostraron motivados a participar.

Durante la implementación se observó la participación activa de los alumnos en las distintas actividades propuestas, mostrando entusiasmo por la posibilidad de desarrollar actividades en forma grupal. Resultó necesario el acompañamiento permanente del equipo docente, a objeto de fomentar el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, recordándoles dar oportunidad a todos para participar, invitándolos a escuchar las opiniones de sus compañeros, etc.

Se asume que, cualquier propuesta de innovación en el aula, requiere la valoración del impacto de los cambios, a objeto de verificar la correspondencia con los objetivos planteados. Así, la propuesta contempló 8 aplicaciones directas con los niños, donde se ha observado la participación activa y entusiasta por parte de estos. Un gran interés por aprender e interactuar con los materiales y con los compañeros. Al ser un número pequeño de alumnos, y tres profesoras en el aula, se logró establecer relación directa con cada uno, y conocer las habilidades y destrezas individuales, por lo que experiencia ha sido enriquecedora tanto para los alumnos como para nosotras las profesoras.

Para la valoración de resultados de esta propuesta, se tomaron en cuenta los resultados de la evaluación aplicada a los alumnos a través de la rúbrica prevista, a partir de la observación diaria que se ha realizado a cada niño en las diferentes actividades. En atención a los criterios valorativos descritos, los resultados permitieron identificar lo siguiente:

- Participación y motivación en actividades matemáticas y de lecto-escritura: Durante las actividades se evidenció que los alumnos participaron espontáneamente y con agrado en las diferentes actividades, interactuando con profesores y compañeros. De igual forma, se apreció que mostraban interés por la lectura de cuentos
- Apropiación del código escrito: La mayoría de los alumnos (83%) logró identificar las letras del abecedario en carteles y textos escritos, utilizados para narrar cuentos en el aula.
- Uso y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos: en las actividades propuestas dentro del aula, se evidenció que la mayoría (92%) muestra interés y logra relatar historias inventadas o basadas en experiencias vividas de forma coherente y en atención a la estructura mínima de inicio, nudo, desenlace. Tan solo 8% de los alumnos, se mostró distante en la actividad, negándose a participar en la misma. Sin embargo, los padres a través de la consulta efectuada, manifestaron satisfacción en los avances relacionados con

este criterio, señalando que lograron que sus hijos narraran historias inventadas en casa.

- Identificación de relaciones entre objetos físicos presentados: la mayoría de los alumnos evidenció logro en las actividades de categorizar en atención a criterios como: color, forma, tamaño, proporción, etc. De igual forma, un 73 % evidenció logros en actividades de establecer relación de «más y menos» aplicando el conteo.
- Conteo con números naturales: La mayoría de los niños de la clase (95%) evidenciaron logro en el conteo del 1 al 10, mientras que un 12% de estos, logró contar hasta 20. A su vez, se verificó que la mayoría (72%) logra identificar el código numérico correspondiente a los números del 1 al 10, cuando se les presentó el cartel correspondiente.

DISCUSIÓN

Los resultados descritos evidencian que aún muchos alumnos se ubican en nivel de logro «mejorable», evidenciando que requieren de ayuda para lograr hacerlo de forma espontanea, por sí mismo. Esto indica que se debe continuar con el proyecto de innovación, manteniendo la adaptación a la clase, el equipo entre la tutora y profesoras de impulsa y la participación de los padres a través de la guía de seguimiento.

Por otra parte, aún cuando el proyecto implementado fue de corta duración y, en estos resultados influyó el estado inicial de logro de cada alumno, de manera global se logró identificar una mejora con relación a la información diagnóstica reportada por la institución. Entre los aspectos que mayor mejoría evidenciaron, se encuentra: el interés y motivación de los alumnos en clase, el desarrollo de capacidades para trabajar cooperativamente. De igual forma, interesó conocer la impresión de los padres con respecto al proyecto de innovación implementado, sobre todo lo concerniente a la guía para padres, ya que se espera continuar con esta actividad a partir del próximo trimestre. En tal sentido, se aplicó un cuestionario enviado por email, cuyos resultados evidencian que los padres opinan que las guías le han sido de utilidad para establecer relación con sus hijos y apoyarlos académicamente, consideran que las actividades están explicadas de forma clara, son de gran facilidad para poner en práctica y plantean que les gustaría contar con guías en el próximo trimestre.

CONCLUSIONES

La Educación, como derecho consagrado oficialmente en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), constituye una de las obligaciones de los Estados para con sus habitantes. No se trata de una educación restringida a los niveles obligatorios,

se trata de una educación continua, permanente, para toda la vida. Las acciones que se toman para garantizar este derecho, requieren asegurar criterios de inclusión y calidad, lo cual implica asumir un enfoque interpretativo de «realidades» diversas.

En este sentido, se requiere asumir un enfoque global dinámico, que considere los distintos contextos de aprendizaje y a las diferentes características y necesidades de los educandos. Esto es lo que verdaderamente permitirá acercarnos a propuestas inclusivas, pertinentes y de calidad. En este sentido, la labor de análisis permanente que debe realizar el docente en su acción innovadora, resulta fundamental. No se trata de emprender grandes y largas investigaciones. Lo importante es incorporar a la práctica cotidiana la disposición y sistematicidad necesaria, para realizar las adaptaciones que sean necesarias para garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes, en tanto sea de calidad e incluya sus propias realidades y necesidades.

De esta forma, se asume que, el desarrollo de propuestas de innovación para la enseñanza y el aprendizaje, constituyen procesos de búsqueda de la mejora educativa. Por lo que la enseñanza en la actualidad, exige a los docentes formular propuestas que contribuyan al mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos de se desarrollan en el aula, con miras a potenciar el proceso de aprendizaje en las distintas áreas y competencias de cada nivel. Los enfoques teóricos basados en la visión sistémica del centro educativo, con la integración y participación de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje, ha tomado especial fuerza debido a la necesidad de ofrecer a los alumnos una experiencia coherente y constante en sus distintos ámbitos de desarrollo, especialmente la escuela y el hogar. De esta manera, en la propuesta presentada se enfatizó en la participación integrada de padres y equipo docente, arrojando resultados favorables para los alumnos, lo cual sienta las bases para la proyección institucional en este respecto.

El trabajo en equipo que se ha llevado a cabo para la planificación, ejecución, diseño de la guía de padres y análisis de resultados, ha permitido afirmar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo en equipo con base en la metodología cooperativa, es fundamental para lograr incorporar elementos y analizar desde diferentes aristas una misma situación. Se ha logrado establecer las alternativas de solución en base a los aportes de todos los participantes del equipo y no de una única persona, lo que enriquece el proceso porque se logra analizar desde todo el sistema cada una de las partes.

Es así como, queda evidenciado en los resultados obtenidos en la implementación realizada que este mismo énfasis de trabajo cooperativo, resulta de mucha importancia en el proceso de aprendizaje en el aula y remarca su potencial innovador.

Los alumnos se muestran con mejor disposición e interés para la participación en las distintas actividades, cuando se le invita a hacerlo en cooperación con sus pares, al tiempo que se fomenta el desarrollo de competencias sociales fundamentales en el mundo actual. Si se propicia adecuadamente el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo desde la infancia, se estará contribuyendo a la formación de ciudadanos

que estarán en capacidad de integrarse y trabajar juntos, en el futuro, para emprender las transformaciones que su entorno les demande y solucionar problemas comunes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, T., GARRISON, D. R., y ARCHER, W. (2001), «Assessing teaching presence in a computer conferencing environment». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 5, Num. 2. DOI: 10.24059/olj.v5i2.1875
- ALSINA, ÁNGEL (2019). *Del razonamiento lógico-matemático al álgebra temprana en Educación Infantil*. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 8(1), pp. 1-19 .
- ALSINA, Á. (2011). Educación matemática en contexto de 3 a 6 años. Barcelona: ICE-Horsori.
- ARTEAGA, B. y MACÍAS SÁNCHEZ, J. (2016). Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).
- AZORÍN ABELLÁN, Cecilia Ma. (2018), «El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas». *Perfiles educativos*, Vol. 40, Num.161, 181-194.
- BELTRÁN-PELLICER, Pablo (2019). *Un acercamiento al tratamiento del dominio afectivo en matemáticas en series de dibujos animados*. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 8(1), pp. 89-98 .
- BRONFENBRENNER, U. (1994), «Ecological models of human development». *Readings on the development of children*. Vol. 2, Num.1, 37-43.
- CARRÍO, M (2007), «Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo». *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 41/4 : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- CHAMORRO, M. (2005), «La didáctica de la matemática en preescolar». España: Síntesis Educación. C
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTES (2019), «Centros Educativos». https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/buscar centros/resultados/detalle/?codigo=35001301&universidades=false#fotocentro
- DEL POZO ANDRÉS, M. M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, Nº Extra, 1 (dedicado a: Reformas e innovaciones educativas, España, 1907-1939), 143-166.
- DENZIN, N. K. (1978), «*The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*». New York: McGraw-Hill
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (2004), «Estrategias docentes para un aprendizaje significativo» (2ª. ed.) México. Edit. McGraw Hill.
- EDO, M. y JUVANTENY, M. A. (2016). Juego y aprendizaje matemático en educación infantil. Investigación en didáctica de las matemáticas. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 5(1), 33-44.
- FELIU TORRUELLA, M. y JIMÉNEZ TORREGROSA, L. (2015). Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó, el mundo estaba allí. Barcelona: Graó

- FERNÁNDEZ BRAVO, J. A. (2005), «Desarrollo del pensamiento matemático en Educación infantil». <http://www.grupomayeutica.com/documentos/desarrollomatematico.pdf>
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1999), «Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño». 19ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- FLICK, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GARCÍA, F. (2000), «Los modelos didácticos como instrumento de análisis de intervención en la realidad educativa». Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796] N.º 207.
- GIMENO, J. y PEREZ-GÓMEZ, Á.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZALEZ REY, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo, br: educ.
- GUTIÉRREZ CORREDOR, A. B. (2010, diciembre), «Matemáticas activas en Infantil: Recursos y actividades». *Revista Digital Investigación y Educación*.
- GUZMÁN, M. (2007), «Enseñanza de las ciencias y la matemática». *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, pp. 19-58. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie430750>
- HARRIS, A. (2001), «Change at the learning level International congress for school effectiveness and improvement programmes in England and Canada». *School leadership and management*, 20 (1), 31-42.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (2004), «El aprendizaje cooperativo en el aula». (2ª. ed.) Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós.
- KREIJNS, K., KIRSCHNER, P.A., y JOCHEMS, W. (2003), «Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: A Review of the Research». *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335-353. (DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)).
- LARROSA, J. (2003), «La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación». México: Fondo de Cultura Económica
- LEÓN, Benito, Mª Isabel POLO, Margarita GOZALO y Santiago MENDO (2016), «Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto», *Anales de Psicología*, vol. 32, núm. 1, pp. 80-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- MEDINA, A. (2001), «Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula». En F. SEPÚLVEDA y N. RAJADELL (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 426-461.
- MEDINA RIVILLA, A. (2015), «*Innovación de la Educación y de la Docencia*». Madrid: Ramón Areces.
- MOLINA, M. y LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2017). Educación física y aprendizaje globalizado en Educación Infantil: Evaluación de una experiencia. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 2, 89-104.
- MONTEALEGRE, R. y FORERO, L. A. (2006), «Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio». *Acta Colombiana de Psicología*, 9, (1), pp. 25-40.
- MORENO, F. M. (2017). La influencia de los materiales manipulativos durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje en segundo ciclo de educación infantil (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia

- PAPIC, M.M., MULLIGAN, J.T., y MITCHELMORE, M.C. (2011). Assessing the development of preschoolers 'Mathematical patterning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), 237-268.
- REYES, Y. (2005), «La Lectura en la Primera Infancia». Documento de Trabajo Bogotá: CERLALC
- SABINO, C. (1996), «El proceso de investigación». Lumen-Humanitas, Argentina.
- SÁNCHEZ, G. (2016), «Percepción sistémica de la innovación educativa: Reflexiones desde el nuevo paradigma científico». *Revista Ensayos Pedagógicos*, 1, 17-39.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TORRES, E. (2013), «Palabras que acunan: Cómo favorecer la disposición lectora en bebés». Caracas: Banco del Libro.
- UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Paris.
- VARGAS, R. (2013), «Matemáticas y neurociencias: una aproximación al desarrollo del pensamiento matemático desde una perspectiva biológica». *UNION: Revista Iberoamericana de Educación en Matemáticas*, 36, 37-46.
- VIGOTSKY, L. (1979), «El desarrollo de los procesos psicológicos superiores». *Barcelona: crítica*, 136.
- VILLARROEL, J. D. (2009), «Investigación sobre el conteo infantil. *Didáctica de la Matemática y de las Ciencias experimentales*». Universidad del País Vasco. Recuperado de: http://www.ehu.eus/ikastorratza/4_alea/4_alea/conteo%20infantil.pdf
- YIN, R. K. (1994), «Case Study Research: Design and Methods». Sage Publications, Thousand Oaks, CA
- WILSON (1995), «Cómo valorar la calidad de la enseñanza». Madrid, Paidós.

El derecho a la educación frente a los retos de la inteligencia artificial

The right to education facing the challenges of artificial intelligence

Raquel Lucía Pérez Brito

Doctora en Filosofía del Derecho.

Licenciada en derecho, Ciencias Económicas y Empresariales y en Ciencias Políticas y Sociología.

Profesora asociada de la Universidad de La Laguna en el departamento de Derecho Constitucional, Ciencias Políticas y Filosofía del Derecho.

Profesora de la Universidad Europea en Canarias.

Profesora tutora de la UNED en La Laguna.

RESUMEN

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que toda persona tiene derecho a la educación con el objetivo de lograr el desarrollo de la personalidad humana. Sin embargo, el sistema educativo actual, se remonta a la época del «despotismo ilustrado». En aquel entonces era necesario conseguir una población obediente y útil para el desarrollo de las fábricas que, probablemente, primó sobre el objetivo marcado de una educación destinada al desarrollo del ser humano.

En pleno siglo XXI, nuestro sistema educativo evidencia la obsolescencia, y es necesario un giro brusco para adaptarse a las circunstancias presentes y futuras, no sólo porque los nuevos puestos de trabajo que se están generando y los que aparecerán en el corto, medio y largo plazo lo requieren, sino, principalmente, porque los cambios económicos, políticos, sociales y culturales que se avecinan necesitan de humanos con el máximo desarrollo posible de su personalidad ante los retos que plantea la Inteligencia Artificial. El sistema educativo necesita contar con otras técnicas de enseñanza-aprendizaje alejadas de los modelos tradicionales para lograr que los derechos humanos se cumplan.

Palabras Claves: derecho a la educación, derechos humanos, TIC's, Inteligencia Artificial, tercera generación de los derechos humanos, cuarta generación de los derechos humanos, *homeschooling*.

Keywords: right to education, human rights, ICTs, Artificial Intelligence, third generation of human rights, fourth generation of human rights, homeschooling.

ABSTRACT

Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights establishes that every person has the right to education in order to achieve the development of human personality. However, the current educational system dates back to the era of «enlightened despotism.» At that time, it was necessary to obtain an obedient and useful population for the development of the factories that

probably prevailed over the marked objective of an education destined to the development of the human being.

In the 21st century, our educational system shows obsolescence, and a sharp turn is necessary to adapt to present and future circumstances, not only because the new jobs that are being generated and those that will appear in the short, medium and long term requires it, but, mainly, because the economic, political, social and cultural changes that are coming need humans with the maximum possible development of their personality before the challenges posed by Artificial Intelligence. The education system needs to have other teaching-learning techniques far from traditional models to ensure that human rights are fulfilled.

1. EL ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El origen del sistema educativo actual lo podemos ubicar en Prusia en el año 1763 con el decreto de Federico el Grande *Generallandschulreglement* en el que se ordenaba la escolarización de todos los jóvenes prusianos, niños y niñas, desde los cinco hasta los catorce años iniciándose así la educación primaria obligatoria pública y laica¹.

A su vez, en Francia, en 1775 el ministro Turgot, en el reinado de Luís XVI, anunció un programa de educación nacional que cubría todo el territorio y a todas las clases sociales. En este contexto no es de extrañar que la Revolución Francesa diera tanta importancia a los textos y proyectos educativos² dando origen a la pedagogía. El racionalismo impregnó la vida social y política hasta el punto de creer en el poder ilimitado de la educación. Convencidos de que el hombre no puede dejar de perfeccionarse porque está dotado de una facultad racional que lo conducirá, mediante la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje a transformarse en un ciudadano autónomo³. Para asumir estas responsabilidades se tiene que ser libre. Y la libertad permitirá llegar a la igualdad. Sin libertad no hay igualdad y tampoco puede existir felicidad sin libertad y «sólo la instrucción libera de la ignorancia»⁴.

«La felicidad no existe sin libertad [...] es esta idea de libertad de pensamiento la que él opuso a la intolerancia considerando esencial que la enseñanza fuera accesible a todos. En

¹ En 1819 comienza en Prusia «Die Schule» (la escuela). La escolarización prusiana centralizada pretendía obtener, y lo consiguieron, soldados obedientes para el ejército y funcionarios civiles subordinados; trabajadores cualificados para las minas, fábricas, industrias y granjas.

² ARAÚJO, A.F.; «Condorcet y la educación: Aportes para la formación de un hombre nuevo», *Educación y Pedagogía* Vol. XII N.º 26-27, p. 81.

³ CONDORCET, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, editorial Morata, S.L, 2001, p. 82 y ss.

Condorcet fue un entusiasta de la Revolución Francesa, precursor de la reforma de la educación en Francia elaborando un plan de financiamiento de las escuelas públicas e independientes.

⁴ KINTZLER, C., «Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen», Paris, Minerve, *Le Prométhée des Lumières*, 1984, pp. 55-59. La piedra angular del pensamiento de Condorcet es la libertad.

la opinión de Condorcet la disminución de la ignorancia permite que la felicidad penetre más en la sociedad⁵».

En el Siglo de las Luces el Estado toma las riendas de la educación, antes en manos exclusivamente del poder religioso, y se convierte en una obligación del Estado dar a la población⁶ una educación igual para todos. Se puede considerar que esta fue la génesis de la concepción de la educación como un derecho. La sociedad debe garantizar la instrucción pública como medio de hacer real la igualdad de los derechos de todos los ciudadanos. La educación se convertía, así, en el principal factor compensatorio de la desigualdad social al dar comienzo la enseñanza pública primaria y obligatoria.

Sin embargo, no hay que olvidar que este sistema educativo público, dio satisfacción a las necesidades originarias del Estado y del capitalismo, no en vano, ha logrado a lo largo de estos siglos, crear profesionales que han sido capaces de desempeñar las labores necesarias en el ámbito civil, militar e industrial.

Podríamos preguntarnos si realmente, con la instrucción pública, se pretendía potenciar la igualdad de los derechos de toda la población con el verdadero objetivo de que todos llegaran, a través de la educación y la formación, a tener las mismas posibilidades reales de progresar siendo un verdadero factor compensatorio de la desigualdad social. O, en la otra cara de la moneda, la instrucción obligatoria y pública buscaba dar respuesta a las necesidades del Estado y del incipiente capitalismo, que requería de mano de obra obediente y útil homogeneizada y que poco tuvo que ver con el deseo de la igualdad de oportunidades ni con el máximo desarrollo de la personalidad humana, que la instrucción pública parecía ofrecer. De esta última reflexión, se podría concluir que la educación no comenzó siendo un reclamo social, sino que fue la primera revolución industrial la que creó la necesidad de la formación pasando de la educación sólo para las clases altas a la educación pública.

No debemos olvidar que la Revolución Francesa fue, en gran parte, el triunfo de la burguesía sobre las clases dominantes de aquel momento histórico que contaba con unos objetivos políticos, económicos y sociales que no se cuestionaron hasta el movimiento proletariado posterior.

Es obvio que la educación no ha permitido llegar a la igualdad de oportunidades⁷. Las desigualdades sociales existentes, cuando los alumnos llegan a la escuela, determinan, en un alto porcentaje, la trayectoria de los escolares. Se ha demostrado que, en la escuela, a pesar de la igualdad formal de la educación que se les ofrece a los alum-

⁵ LAGRAVE, J. P.; «L'actualité de Condorcet». *Former un Nouveau Peuple? Pouvoir, Education, Révolution*, Québec-Paris, PUL' Harmattan, 1996, pp. 339-343, p.340.

⁶ Se excluye, en este caso, a la población femenina, a diferencia de lo que ocurría en Prusia en las que las niñas sí estaban incluidas dentro de la enseñanza primaria y obligatoria.

⁷ BOLÍVAR, A., «Equidad educativa y teorías de la justicia». REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005, 3(2), pp.42-69, pp. 43-45.

CALERO, J., *La equidad en educación: Informe analítico del sistema educativo español*, Ministerio de educación, Madrid, CIDE, Secretaría General Técnica, Vol. 175, 2006. Cit.

nos, no se corrigen las diferencias, sino que terminan, legitimando dichas desigualdades. Profundizar en esta reflexión no es motivo de este artículo de investigación, pero sí es importante tenerla en cuenta para reflexiones que se harán posteriormente.

Independientemente de cuál fue el verdadero objetivo que perseguía la educación en la Ilustración, a lo largo de estos siglos se ha demostrado que la evolución social, económica y política fue muy positiva.

2. LA EDUCACIÓN PLANTEADA EN LOS ÚLTIMOS SIGLOS COMPARADA CON LAS IDEAS DE LOS CLÁSICOS GRIEGOS

Es conveniente poner en valor las similitudes entre el pensamiento de los filósofos del Siglo de las Luces con la de los clásicos griegos ya que, en pleno siglo XXI, en el intento de adaptar las metodologías de enseñanzas a las nuevas necesidades, los pedagogos, no en vano, vuelven la vista hacia prácticas ya utilizadas por los clásicos griegos.

En primer lugar, no se puede considerar novedoso el pensamiento de la Ilustración en el que se asume que el Estado tiene la obligación de educar a sus ciudadanos. Ideas similares, explicadas con otras palabras, podemos encontrarlas en los siglos IV y III A.C. En efecto, los filósofos griegos consideraban que los poderes públicos tenían la obligación de instruir a sus ciudadanos. Ellos estaban convencidos de que ninguna persona desea por naturaleza hacer el mal. Si un ciudadano provoca el mal, ese hecho es el reflejo del fracaso del Estado que no ha sabido instruir correctamente a sus súbditos. Por lo tanto, para ellos, la virtud es el reflejo del conocimiento y aquellos que conocen el bien actuarán de manera justa y por tanto virtuosa. Para lograr el conocimiento es necesario, previamente, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje. Reconocer la propia ignorancia, «sólo sé que no sé nada»⁸, es condición indispensable para tener el deseo de seguir avanzando en el conocimiento.

Permítanme que insista en Sócrates, no sólo porque su pensamiento y metodología mayéutica⁹ vuelven a estar de rabiosa actualidad y se consideran necesarias para impulsar los nuevos métodos de enseñanza para alcanzar, con éxito, los retos a los que se tiene que enfrentar el sistema educativo en el siglo XXI, sino porque su pensamiento filosófico se centra en el ser humano y el derecho a la educación es un reflejo de esta necesidad que tiene el ser humano de desarrollar su personalidad alcanzando su máximo potencial en lo personal como en lo social¹⁰. Efectivamente, Sócrates insiste

⁸ La frase más comentada de la historia atribuida a Sócrates. PLATON, «Apología de Sócrates»

⁹ Método inductivo que le permite llevar a los alumnos a la resolución de los problemas que se plantean por medio de preguntas dirigidas cuya lógica permite el entendimiento.

¹⁰ Se puede definir la potencialidad como una realidad que quiere emerger como una virtud, un aprendizaje o cualquier otro aspecto de la personalidad. El potencial ya está presente en el individuo o en el colectivo y el objetivo es sacarlo a la luz y desarrollarlo. Pensamiento de los filósofos griegos, del propio Condorcet y me atrevo a aventurar que también comparten los pedagogos del siglo XXI.

en este desarrollo personal convirtiéndose en el impulsor del intelectualismo moral al establecer una relación entre el saber y el actuar, y la dependencia del actuar con el conocimiento. El pensamiento socrático no define la libertad como la capacidad de realizar cualquier conducta que se desea, todo lo contrario. Para Sócrates, el hombre no es racional, pero sí puede llegar a serlo. Para ello es necesario que sea capaz de redescubrir sus conocimientos y conocer y reconocer el bien. Es ahí donde la instrucción, educación y la formación hasta llegar al aprendizaje, entra en juego.

Este concepto de libertad es bastante parecido al planteamiento que el propio Condorcet, en el Siglo de las Luces, plantea. Este autor da por hecho que el hombre está dotado de la facultad racional, Sócrates también, pero sólo si la instruyes. Condorcet cree que la libertad y por consiguiente la felicidad se consigue gracias a instrucción y la educación que permite liberarte de la ignorancia: «la disminución de la ignorancia permite que la felicidad penetre más en la sociedad»¹¹. El recorrido en Sócrates es similar, los humanos sólo son libres cuando logran controlar sus instintos, pero si no lo consiguen terminarán dependiendo de ellos y haciendo el mal. Para ser bueno es necesario ser sabio, sabiendo qué es la justicia se puede ser justo y, solamente, sabiendo lo que es bueno se puede obrar de acuerdo con el bien. Sin la instrucción, formación y la educación para alcanzar el conocimiento es imposible lograr estos objetivos, cobrando así sentido la frase socrática conocida: «sólo un loco podría querer hacer el mal teniendo conocimiento del bien». Con esta afirmación se deduce que los humanos que realizan el mal lo hacen por ignorancia y consecuentemente lo que realmente se necesita es una sociedad con más educación y menos castigo.

Para Platón, discípulo de Sócrates, la educación debía estar al servicio del Estado y formar a ciudadanos adaptados al estilo de vida que iban a llevar. En consecuencia, los dirigentes deberían ser siempre los mejores ciudadanos del Estado. La educación tenía un objetivo claro, comprender la idea del «Bien» y para lograrlo había que desarrollar las capacidades que permitiera controlar los deseos irracionales. La educación permitiría, de esta manera, liberar el alma de la cárcel que suponía el propio cuerpo humano. Su plan educativo lo dividía en dos partes. Una educación elemental que, una vez superada, permitiría llegar al servicio militar o a una educación superior. Si no se superaba esta etapa elemental, los estudiantes se quedarían dentro de la clase productora o de la artesana. Si se superaba la etapa elemental, la segunda fase de la educación permitiría que los mejores, tanto hombres como mujeres¹², pudieran convertirse en los guardianes y gobernantes de la región. Para ello debían conocer y dominar diferentes ciencias como la aritmética, la astronomía, la geometría y la dialéctica. El conocido mito de la caverna de Platón se escenifica dos mundos: el mundo sensible, la caverna y el mundo de las Ideas, el exterior. En este mito se muestra las

¹¹ Ya comentado con anterioridad, ver nota 5.

¹² Hay una gran diferencia entre el pensamiento de Platón y el de Aristóteles en cuanto a la consideración del sexo femenino. Platón consideraba igualmente capacitados ambos sexos, al contrario que Aristóteles que consideraba un ser inferior al femenino.

dificultades que encontrarán los estudiantes para pasar de la ignorancia al conocimiento del «Bien», dificultad que se representa con el paso de la oscuridad a la luz, hasta ser capaces de contemplar directamente el sol en el cielo. Se puede considerar a Platón como el primer teórico de la educación en tanto que estudia lo que considera la correcta inserción del sistema educativo en la estructura estatal ideal proponiendo un modelo teórico de Estado en la que la educación se adapta al mismo.

En la misma línea, Aristóteles¹³, discípulo de Platón y de Sócrates, consideraba necesario los buenos hábitos dentro de la sociedad, para lograr un correcto crecimiento y una convivencia pacífica. Consideraba que la excelencia es el resultado de un hábito y no de una acción esporádica y espontánea. Hoy en día, la genialidad sigue asociada a un resultado espontáneo, pero ya Aristóteles planteaba que la vida humana era ante todo educación. Y la educación era el reflejo de la formación de hábitos y virtudes. Si no se conseguían dichos hábitos, no se llegaba a tener educación, «...y sin educación la libertad no es libertad¹⁴». No adquirimos las virtudes sino después de haberlas practicado, volviendo así al planteamiento socrático en el cual el hombre se convierte en racional, virtuoso y con buenos hábitos gracias a la práctica y al deseo mantenido en el tiempo de querer aprender al ser capaz de reconocer su propia ignorancia. Ya que el que cree que sabe no es capaz de investigar, permaneciendo en la ignorancia, lejos de la verdad y de la virtud. Por lo tanto, la clave para la formación del hombre y de la sociedad, será formar buenos hábitos que provoquen la renovación constante, la crítica y el análisis permanente¹⁵.

En la Ilustración se vuelve a ser consciente, como en la época de los clásicos griegos, de la necesidad de construir un sistema educativo adecuado a las necesidades que se preveían para el nuevo Estado, de ahí la importancia que se le da a la educación para lograr, con éxito, la implantación de un Estado al servicio de la clase burguesa. Estaban convencidos que no hay revolución política posible si no va acompañada de una revolución educativa paralela y así se hizo. Por ello, en el Siglo de las Luces, el Estado es la máxima autoridad responsable de la educación de sus ciudadanos. El sistema educativo para que funcionara tenía que estar unificado y controlado por el Estado, produciéndose, así, una centralización de la educación que sigue las mismas pautas que ya se encontraban en el modelo platónico.

Concluimos entonces que en la actualidad las instituciones educativas deben abandonar las metodologías de aprendizaje en las que hasta ahora ha primado instruir para una sociedad industrial y pasar a pedagogías enfocadas a enseñar en y para una sociedad de la información¹⁶.

¹³ QUILES, I., *ARISTÓTELES, vida, escritos y doctrina*, Madrid, Espasa-Calpe, colección Austral, N.º, 467, 1963, cit.

¹⁴ BARYLKO, J.; *La Filosofía, Una invitación a pensar*. Argentina, Planeta. 4ª. Edición, 1997, p. 66.

¹⁵ Aspectos fundamentales en las nuevas metodologías de enseñanza del siglo XXI.

¹⁶ AREAS MOREIRA, M.; «Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando». *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores*, 2015, pp.167-194, p.177.

La llegada de la Inteligencia Artificial y la robótica a las aulas permite un desarrollo exponencial educativo que hasta ahora no se había visibilizado a pesar del auge de las TIC's dentro de los centros escolares. Estas, de momento, no han llevado a la innovación pedagógica aún, pero no les quedará otro remedio que coger este camino¹⁷ para potenciar el verdadero desarrollo de la personalidad de cada uno de los estudiantes.

3. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA INTERNACIONAL Y NACIONAL

Como es sabido, un referente en el derecho internacional relacionado con el derecho a la educación es la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) que se proclamó en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y se concreta en los Pactos de Nueva York de 1966 también conocidos como los Pactos Internacionales de Derechos Humanos divididos en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Estos dos pactos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos es lo que se conoce como la Carta Internacional de los Derechos Humanos.

En el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de noviembre de 1948 establece que:

«Toda persona tiene derecho a la educación (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...»

Más recientes en el tiempo, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, actualizada por la Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales presentada en el 2007 por el Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales, reconoce a la educación como un derecho cultural¹⁸. Este concepto disruptivo de considerar a la educación como un derecho cultural es un efecto lógico de la globalización, del pluralismo, la interculturalidad, etc., que trae consigo nuevas ciudadanías e individualidades en las que podemos encontrar grupos como los niños¹⁹, mujeres²⁰, minorías raciales y culturales o inmigrantes²¹ con el objetivo de protegerlos

¹⁷ *Ibidem*, p. 171.

¹⁸ Esta declaración se basa en la Declaración Universal de Derechos Humanos de tal forma que los derechos culturales son parte de los derechos humanos. El 7 de marzo de 2007 se produce la declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales. En el artículo 6 se hace referencia al derecho de la educación como un derecho cultural, p. 7.

¹⁹ Convención de Derechos del Niño, 1989. Pretende proteger al menor y recoge expresamente del derecho a la educación de todos los niños.

²⁰ Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1979. Se incide en la educación como instrumento para eliminar la desigualdad de las mujeres frente a los hombres.

²¹ Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias, aprobada en 1990 y entró en vigor en el 2003 pero pocos países han ratifica-

de su vulnerabilidad y evitar su exclusión de los sistemas educativos. Comparto con Pablo Meix Cereceda²² que, en efecto, si la educación es esencial para la identidad de los grupos y las personas ese derecho esencial es el que permite otros derechos y libertades (*empowerment right*) y por lo tanto no sólo el Estado tienen que tutelar para que estos derechos no se incumplan, sino que tiene que ser activo para que realmente sean una realidad presupuestando las partidas económicas que sean necesarias para que realmente se cumplan²³.

Corresponde, también, distinguir entre los derechos humanos (DDHH) y los llamados derechos fundamentales (DDFF). Destaco la definición que ha dado el profesor Ignacio Ara Pinilla sobre los derechos humanos:

«las facultades que el hombre se atribuye como inherentes a su condición, reflejadas en el consenso social obtenido a partir de la realización de las exigencias de liberación de los condicionamientos que puedan sufrir la formación y la expresión de la voluntad de los individuos²⁴»

Queda constancia que se trata de derechos que el propio hombre considera que le son propios por el simple hecho de ser humanos, sin depender de que ningún ente externo los reconozca, pero, eso sí, da por hecho que existe un consenso social en considerarlos así, entiendo que ese consenso social no ha requerido de una negociación previa, al menos, consciente. Por otro lado, parece que el profesor Ara Pinilla deja abierta la definición al exigir que esa atribución de facultades que el propio hombre se da a sí mismo, deba hacerla sin ningún tipo de condicionamientos previos que haya podido sufrir en su formación, circunstancia de muy difícil cumplimiento²⁵.

Por su parte, los derechos fundamentales reflejan la positivación de los derechos humanos en un sistema jurídico concreto, y por ello, gozan de la protección jurídica correspondiente²⁶. A pesar de que los derechos fundamentales ven la luz en el amparo de un ordenamiento jurídico de un Estado, no son creados por el poder político

do este convenio. En su artículo 30 se establece el derecho de los hijos de trabajadores inmigrantes de acceder a la educación en el país de acogida en las mismas condiciones que los locales.

²² MEIX CERECEDA, P., «El derecho a la educación en el sistema internacional europeo», *Historia y Memoria de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación, (3), 2016, pp. 355-366, p. 362.

²³ En la misma línea: FERNANDEZ, A., «La educación como derecho cultural», *Persona & Derecho*, 50, 2004, 259-276.

GARCIA GUTIERREZ, J., «La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros», *Revista española de pedagogía*, 2009, 529-544.

²⁴ ARA PINILLA, I., *La transformación de los derechos humanos*, Madrid, Tecnos, 1994, p.163.

²⁵ ARA PINILLA, I., *La difuminación institucional del objetivo del derecho a la educación*, Madrid, dykinson, 2013, pp.19 y ss.

La educación debe incorporar los elementos que permitan al alumno ser libre, cuando salga del sistema educativo. Sin embargo, nunca se podrán eliminar todos los condicionamientos que permitan el verdadero desarrollo de la personalidad por diferentes motivos.

²⁶ DIEZ PICAZO, L.M., *Sistema de derechos fundamentales*, Madrid, Civitas, 4º edición, 2013, p. 32.

correspondiente ya que se limitan a reconocer y propugnar los derechos humanos previamente existentes. El concepto de derecho fundamental no es unívoco²⁷ hay autores que diferencian entre los DDFF aprobados por leyes con rango constitucional de los que han sido aprobados por leyes con rango infraconstitucional. Nos encontramos así con manifestaciones del profesor Gregorio Robles en la que define a los derechos fundamentales como los derechos humanos «concretados y protegidos especialmente por normas del mayor rango²⁸». Defendiendo así, una concepción formal de los derechos fundamentales en los que subyace la importancia que se les da en su resistencia y protección contra los poderes públicos y de la propia Ley, ya que los mecanismos de protección serán doblemente efectivos si están recogidos en la constitución de cada país²⁹. Por el otro lado, podemos encontrar una concepción material como la que da el jurista italiano Luigi Ferrajoli de los derechos fundamentales:

«...son aquellos derechos que, en un ordenamiento dado, se reconocen a todas las personas por el mero hecho de serlo. Se trataría de derechos inherentes a la condición de persona o de ciudadano, tal y como ésta es concebida en dicho ordenamiento; y, por eso mismo, serían derechos universales, en el sentido de que corresponden necesariamente a todos los miembros del grupo...³⁰»

Para Ferrajoli lo importante, como se puede observar, no es el modo en los que estos derechos están recogidos dentro de los ordenamientos jurídicos sino su contenido que reconoce como derechos universales.

Un paso más allá da Fernández Galiano y entiende que los derechos fundamentales son:

«...aquellos derechos de los que es titular el hombre no por graciosa concesión de las normas positivas, sino con anterioridad e independientemente de ellas y por el mero hecho de ser hombre, de participar en la naturaleza humana...³¹»

²⁷ FERNANDEZ-GALIANO, A. y DE CASTRO CID, B., *Lecciones de teoría de derecho y derecho natural*, Madrid, Universitas, 1995, p. 409.

El profesor Fernandez Galiano entiende que los DDFF son «aquellos derechos de los que es titular el hombre no por graciosa concesión de las normas positivas sino con anterioridad e independientemente de ellas y por el mero hecho de ser hombre, de participar en la naturaleza humana».

PÉREZ LUÑO, A.E.; *Derechos humanos Estado de derecho y Constitucional*, Madrid, Tecnos, 1986, p.30.

Los derechos fundamentales se consolidan en la constitución alemana como una relación específica entre Estado e individuo.

²⁸ ROBLES MORCHON, G.; *Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual*, Madrid, Civitas, 1992, p. 20.

²⁹ Es de resaltar que esta protección es además reforzada por las diferentes constituciones que prevén la posibilidad de ejercitar el derecho de interponer recursos de amparo ante el Tribunal Constitucional pertinente cuando se vean vulnerados sus derechos. Por lo tanto, es un derecho y a su vez una garantía.

³⁰ FERRAJOLI, L.; *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta, 2010. Una definición formal del concepto de derechos fundamentales, p. 37.

³¹ FERNÁNDEZ GALIANO, A., y DE CASTRO CID de, B., *Lecciones de teoría del derecho y derecho natural*, Madrid, Universitas, 1995, p. 409.

Desde mi punto de vista, esta última está más cerca del concepto de derechos humanos. De cualquier manera, no se debe olvidar que, estos derechos protegen valores desde una perspectiva moral y política y, por lo tanto, se consideran básicos, sea cual sea el rango jurídico de la norma jurídica que los positiva.

Comparto, con Ferrajoli y el profesor Juan Rodríguez Calero, entre otros, que no es necesario que los derechos fundamentales estén recogidos en la norma fundamental, sino que basta con que exista una garantía jurídica dentro del propio ordenamiento jurídico para ser considerados como tal³².

Si nos centramos en España, en la aprobación de nuestra Constitución se recoge por primera vez en la historia de nuestro país el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza. Hasta entonces, las constituciones anteriores se limitaban a reconocer el derecho a crear instituciones educativas. En la Constitución de 1931 se dio un paso más y se impuso la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria.

Como no podía ser de otra manera, el artículo 27 de nuestra Constitución fue el reflejo del consenso constitucional en materia educativa entre los bloques de derechas y de izquierdas en la transición. Unos preocupados por el derecho de libertad de la enseñanza y los otros por garantizar el derecho a la educación. En sus dos primeros apartados se establece que:

«Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza...La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales...»

Este artículo se completó con el desarrollo de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación garantizando una oferta gratuita en los niveles considerados obligatorios e impidiendo discriminaciones en el ejercicio de la libertad de enseñanza. La LODE, en su artículo segundo, define los objetivos que debe cumplir la actividad educativa muy similares a la DUDH.

Con el derecho a la educación y la libertad de enseñanza se pretende garantizar la educación para todos y que exista pluralismo educativo permitiendo la educación privada o concertada. El Estado está obligado a hacer cumplir la obligatoriedad en las enseñanzas básicas establecidas y para ello debe controlar y vigilar que se cumpla esta condición necesaria para garantizar el desarrollo de la personalidad de cada individuo.

Como se puede comprobar, todos los artículos mencionados hasta ahora hacen referencia a la importancia no sólo del derecho a la educación gratuita y la libertad de enseñanzas sino también al objetivo que debe cumplir, que no es otro que, el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Esto quiere decir que no sería posible, en España, recibir enseñanzas que vayan en contra de estas finalidades y de haberlas,

³² RODRIGUEZ CALERO, J., *Creación judicial y derechos fundamentales. Tendencias contemporáneas del derecho*, Colombia, Departamento de publicaciones, Universidad Libre, p. 50.

serían ilegales. Pero de nada nos sirve tener una enseñanza gratuita y libre si no cumple con los objetivos que se han planteado. Y tener claro qué significa, precisamente, el desarrollo de la personalidad para poder cumplir con este objetivo es precisamente un tema controvertido³³.

Para comprender en qué situación se encuentra el derecho a la educación en función de cada ordenamiento jurídico que ha reconocido este derecho humano como fundamental, es importante entender el carácter dinámico que han tenido los derechos humanos a lo largo de su historia. La mayoría de la doctrina está de acuerdo en distinguir entre diferentes generaciones de derechos humanos a medida que la sociedad ha ido evolucionando:

«Los derechos humanos representan el conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional³⁴»

Tengo que reconocer que la palabra instituciones en esta definición me desconcierta, por no terminar de entender qué quiere aportar con ella, pero no es el único profesor que la utiliza³⁵.

Pero volviendo al tema que nos ocupa, los derechos de primera generación o derechos civiles y políticos³⁶ son básicamente los derechos basados en la libertad que se reconocen al individuo frente al Estado, encargándose éste solamente de su salvaguardia garantizando la inviolabilidad del espacio propio de cada persona. En definitiva, pretende proteger al individuo frente a los poderes públicos para que las personas puedan comportarse libremente sin injerencias del Estado. Se hace referencia, en este caso, a los derechos que recoge en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos reconocidos como el derecho a la vida; prohibición de la tortura y los tratos crueles, inhumanos y degradantes; prohibición de la esclavitud; derecho a la seguridad de las personas; protección contra el arresto y la detención arbitraria en cualquier circunstancia; derecho a la equidad procesal ante la legislación y al debido proceso; derecho a la libertad de expresión, conciencia y religión; derecho a elegir y ser elegido por sufragio universal³⁷.

Le siguen los derechos encuadrables en lo que se ha considerado de segunda generación o derechos económicos, sociales y culturales, recogidos en el Pacto Inter-

³³ ARA PINILLA, I., *La difuminación institucional del objeto de derecho a la educación*, cit., pp. 13-78.

³⁴ PÉREZ LUÑO, A. E., *Teoría del derecho. Una concepción de la experiencia jurídica*, 14^o edición, 2015, p.222.

³⁵ RODRIGUEZ CALERO, J., *Creación judicial y derechos fundamentales*, cit.p. 44.

³⁶ PÉREZ LUÑO, A. E., *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, cit., p. 593.

³⁷ <https://eacnur.org/blog/pacto-internacional-derechos-civiles-politicos/>
<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
<https://www.coe.int/es/web/compass/the-international-covenant-on-civil-and-political-rights>

nacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)³⁸, tiene su fundamento en la igualdad, dimensión activa de la libertad que comprende la participación en la adopción de las decisiones de los organismos públicos. Los derechos civiles o de primera generación no fueron suficientes para garantizar una convivencia pacífica y justa, por lo que el levantamiento de la clase obrera y de otros colectivos desfavorecidos a lo largo del siglo XIX y XX, reclamaban una igualdad que no se había logrado con los derechos civiles y políticos. De esta manera, se pasó del Estado Liberal de Derecho que se consolidó por el triunfo de la burguesía en la Revolución Francesa, al Estado Social de Derecho que reflejó las reivindicaciones del proletariado. El Estado, a diferencia de lo que ocurría en la primera generación de los derechos humanos, tiene la obligación de ser parte activa para garantizar la igualdad real entre todos los ciudadanos a través de los derechos económicos, sociales y culturales. En este caso estamos hablando de derechos de carácter colectivo y no individuales. En esta generación de los derechos humanos encontramos el derecho al trabajo, a un salario digno, el derecho a la seguridad social y económica, el derecho a la educación, etc³⁹.

Los derechos económicos, sociales y culturales se han considerado una ampliación de los derechos civiles. Tal y como manifiesta el profesor Pérez Luño; unos y otros son necesarios y complementarios para alcanzar la dignidad de la persona⁴⁰, con algunas matizaciones importantes, desde mi punto de vista, que incorporaremos más adelante.

Se puede hablar de una tercera generación de los derechos humanos o derechos de los Pueblos fundamentados en la solidaridad⁴¹ que, aunque no bien definidos todavía, se polarizan con temas como el derecho a la paz, a la calidad de vida relacionada con el medio ambiente, la libertad informática⁴², etc. Estos derechos requieren que, no sólo se implique un Estado sino toda la comunidad internacional para poder garantizar una convivencia pacífica.

A esta tercera generación de los derechos humanos también se le reconoce como el derecho a la paz de una forma más genérica. Y efectivamente, la paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad tal y como la propia UNESCO también lo ha indicado⁴³. Lo que está claro es que estos nuevos derechos tienen una incidencia que escapa al individuo e incluso a la colectividad, convirtiéndose en una exigencia de responsabilidad mundial propia de los DDHH de la tercera generación.

«Sólo mediante un espíritu solidario de sinergia, es decir, de cooperación y sacrificio voluntario y altruista, será posible satisfacer plenamente las necesidades y aspiraciones globales comunes, relativas a la paz y a la calidad de vida⁴⁴».

³⁸ <https://www.escri-net.org/es/derechos>

³⁹ MAGENDZO, A.: *Curriculum, escuela y derechos humanos. Un aporte para Madrid, Santillana, UNESCO, 2001, p.149.*

⁴⁰ PÉREZ LUÑO, A. E., *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, cit., p.594.

⁴¹ *Ibidem*, p.594.

⁴² *Ibidem*, p.594.

⁴³ UNESCO, *Construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres*, 2019, P.1.

⁴⁴ PÉREZ LUÑO, A.E., *los derechos fundamentales*. Madrid, Tecnos, 2004, p. 3.

Con estas afirmaciones, se está dando por hecho que el mundo ya ha pasado a otro nivel, a uno global que supera las fronteras de los Estados⁴⁵ y que el derecho debe ser capaz de solventar las dificultades y los retos que este nuevo escenario plantee. Consecuentemente, los ordenamientos jurídicos estatales perderán, irremediablemente, peso frente a los tratados internacionales, y con ello, adquirirán más importancia las organizaciones internacionales, dándole a los propios derechos humanos, si cabe, mayor relevancia⁴⁶.

Es representativo, en este contexto, por ejemplo, la influencia que la Unión Europea tiene en la definición y en la orientación de la política educativa de los Estados miembros⁴⁷. Las organizaciones internacionales cada vez demuestran tener mayor influencia jurisprudencial, legal y técnica⁴⁸ en el diseño de las políticas nacionales relacionadas con el derecho a la educación, adquiriendo un protagonismo, antes ejercido exclusivamente por los Estados nacionales. De esta manera, las organizaciones de ámbito supranacional están orientando y delineando las políticas educativas con sus principios y sus exigencias⁴⁹.

Este protagonismo internacional que exige la tercera generación de los derechos humanos tiene especial incidencia en el derecho a la educación. Hay que ser conscientes de que, a pesar de que el derecho a la educación está reconocido en la segunda generación tanto por los convenios internacionales mencionados, como en la mayoría de los textos constitucionales de los países desarrollados, la realidad es que, aproximadamente mil millones de personas siguen sin poder hacer uso de él, y la mayoría de los afectados son mujeres y personas jóvenes⁵⁰. Más de 115 millones de niños, en edad de asistir a la escuela primaria, no pueden acudir a ella. Pero esto puede, y debe cambiar, gracias a los avances tecnológicos que ya existen y no dependerá, únicamente, de las decisiones unilaterales de los Estados.

Para que se produzca un cambio radical en la metodología que se utiliza en el sistema educativo es necesario un acuerdo internacional que sobrepase las fronteras de los Estados e incluso, me atrevo a afirmar, que superará las decisiones de los organismos internacionales, al no depender exclusivamente, del ámbito competencial del sector público. En efecto, las empresas privadas que controlan el desarrollo tecnoló-

⁴⁵ PÉREZ LUÑO, A. E., *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, cit., p.594.

⁴⁶ A pesar de que los acontecimientos actuales den la impresión de que los Estados cada vez se están replegando sobre sí mismos para proteger su seguridad.

⁴⁷ LANGE, B.; ALEXIADOU, N.; «New forms of European Union governance in the education sector? A preliminary analysis of the Open Method of Coordination», *European Educational Research Journal*, 6, (4) 2007, p.321-335.

⁴⁸ Con indicadores e informes de evaluación sobre los resultados educativos de los Estados miembros terminan orientando las políticas educativas de los Estados.

⁴⁹ MEIX CERECEDA, P.; «El derecho a la educación en el sistema internacional europea», *Historia y Memoria de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2016, p. 361.

⁵⁰ <https://es.unesco.org/news/7-preguntas-relatora-especial-naciones-unidas-derecho-educacion> (Consultada el 17 de febrero de 2020)

gico, la Inteligencia Artificial y la robótica, tendrán mucho que opinar. Un acuerdo de este sector liberalizando el uso de internet, con velocidades óptimas, así como de los contenidos educativos, permitiría dar un giro en los métodos de enseñanza actuales. Estos cambios traerían consigo, consecuentemente, un desarrollo económico y social en la humanidad inimaginable hasta ahora del que ya es conscientes el sector privado⁵¹. La inversión en educación y formación impulsará, sin lugar a duda, el crecimiento y la competitividad del planeta⁵². Téngase en cuenta que hago referencia a un acuerdo para el cambio de metodología educativa y no del objetivo marcado que tiene la educación, como no podía de ser de otra forma, recogido en los textos jurídicos y en la Declaraciones de derechos que no es otro que el libre desarrollo de la personalidad de sus destinatarios⁵³.

4. HACIA LA CUARTA GENERACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS O UN ÚNICO DERECHO UNIVERSAL: EL DERECHO A LA VIDA. INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN

Pues bien, si del carácter historicista de los derechos humanos se acepta que, dependiendo del contexto histórico y del examen de la realidad social y de la lógica del sentido común⁵⁴ se ha llegado a una evolución de los derechos humanos, es evidente que, del análisis de la realidad actual con el desarrollo tecnológico, la implantación de la inteligencia artificial y de la robótica es fácil deducir que podríamos encontrarnos en un nuevo escenario que favorece el desarrollo de una cuarta generación de los DDHH. No debemos olvidar que cada revolución industrial ha provocado la necesidad de adecuar los derechos humanos a las circunstancias⁵⁵.

Nos encontramos, históricamente hablando, en lo que se ha denominado la «cuarta evolución acelerada infosociotecnológica»⁵⁶ en la que la mejora de la productividad y el desarrollo económico mundial vendrá de la mano de la nanotecnología, la biotecnología, la informática, las ciencias cognitivas y no del factor del trabajo y del capital como ha ocurrido desde la Primera Revolución Industrial hasta nuestros días.

Nuestra sociedad ha ido transformando su nivel de desarrollo científico y tecnológico en los últimos siglos, desde la máquina a vapor hasta la aparición de los orde-

⁵¹ Es precisamente esta posibilidad de desarrollo económico sin precedente lo que facilitará la toma de decisiones del sector privado en esta dirección.

⁵² Consejo Europeo de la Unión Europea. La educación en favor del crecimiento económico y la inclusión. <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/education-economic-growth/>.

⁵³ ARA PINILLA, I., *La difuminación institucional del objetivo del derecho a la educación*, cit., p. 339.

⁵⁴ PÉREZ LUÑO, A. E. *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*, cit., p. 577.

⁵⁵ *Ibidem*, p.605.

⁵⁶ PEREZ BRITO, R. L. (2020). La «evolución acelerada infosociotecnológica» y sus consecuencias jurídico-laborales. *IUS ET SCIENTIA*, 5(2), 2020, 76-110, p.85.

nadores en 1960 entrando en la tercera revolución tecnológica⁵⁷. Pero es más significativo, aún si cabe, a partir de 2012 con el desarrollo tecnológico de la Inteligencia Artificial cuando se da el paso a la cuarta «evolución acelerada infosociotecnológica» donde los ordenadores pueden aprender por sí mismos. El internet de las cosas, la nube, los sistemas ciberfísicos, la robótica y la coordinación digital han marcado un antes y un después en nuestra humanidad. Laurent Alexandre⁵⁸ explica este proceso como el paso de la Prehistoria de la Inteligencia Artificial, a la Historia de la Inteligencia Artificial o *deep learning*, donde los algoritmos programados permiten a las máquinas aprender por sí solas. A la Inteligencia Artificial ya no se la programa, sino que se la educa.

Esta nueva situación requiere de una legislación acorde a las circunstancias actuales y, una vez más, nos encontramos en un escenario que sobrepasa las posibilidades de los Estados para poder salvaguardar los derechos humanos y se requiere de una protección supraestatal ante nuevas situaciones con un alto potencial de riesgo para la dignidad de las personas.

Un ejemplo claro del peligro individual que se sufre con el desarrollo tecnológico lo expone Cathy O'Neil⁵⁹ en una de sus investigaciones sobre la toma de decisiones algorítmicas. Ella insiste en el lado oscuro del *big data*. Según O'Neil los algoritmos que analizan la *big data* pueden llevar a decisiones que perjudiquen a los más débiles, incrementando la desigualdad, el racismo, etc., y además, pone en peligro la democracia. O'Neil considera que los algoritmos son opacos, escalables y, posiblemente, injustos.

Sin embargo, a pesar de las amenazas reales que se plantean y que hay que afrontar con urgencia para minimizar sus posibles consecuencias, el potencial de las ventajas que se pueden obtener a través del desarrollo tecnológico, es de vital importancia para la humanidad y en concreto para convertir en realidad el derecho a la educación de manera personalizada y universal⁶⁰.

Esta cuarta generación de los derechos humanos no sólo debe proteger al individuo del desarrollo tecnológico, también debe asegurar que el individuo tenga acceso al desarrollo tecnológico con libertad, en igualdad de condiciones y con una actitud solidaria⁶¹, porque de no ser así, las desigualdades que se producirán serán aún mayores a las que existían en el siglo XVII antes de la Primera Revolución Industrial. Esta nueva generación de derechos humanos debería pivotar en la propia supervivencia de la especie humana.

⁵⁷ RIFKIN, J., *la tercera Revolución industrial. Cómo el poder lateral está transformando la energía y cambiando el mundo*, Barcelona; Paidós, Estado y Sociedad; 2011.

⁵⁸ ALEXANDRE, L., *La guerre des intelligences. Comment l'Intelligence Artificielle va révolutionner l'éducation*, JC Lattès, 2017, cit.

⁵⁹ C. O'NEIL, «Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy». *Journal of Information Privacy and Security*, 13(3), New York, Crown Publishers, 2017, pp. 157–159.

⁶⁰ Analizaremos más tarde en qué consiste.

⁶¹ Que permitiría un avance acelerado sin precedentes en todos los países en vía de desarrollo.

Esta afirmación nos lleva a reflexionar sobre la necesidad real de plantear una cuarta generación de DDHH, o volver al origen y hablar de un único derecho universal humano, que no es otro que el primer derecho que se recoge en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Político: el derecho a la vida. Poniendo el derecho a la vida en un plano ontológico superior al resto de derechos universales y fundamentales. Estaríamos jerarquizando los derechos humanos y el concepto de complementariedad quedaría matizado, al menos, cuando existan conflictos entre el derecho a la vida y el resto derechos humanos. Sin vida, los demás derechos carecen de sentido. La utilización de un derecho no puede producir la aniquilación futura del mismo derecho ejercitado o de cualquier otro tal y como el profesor Narciso Martínez Morán explica⁶².

5. EL URGENTE Y NECESARIO CAMBIO DE METODOLOGÍA EDUCATIVA

En las páginas precedentes se plateaba una reflexión sobre los posibles motivos por los que se inició el sistema educativo público y obligatorio a finales del siglo XVIII. Hoy, no hay ningún motivo, ni político, ni social ni económico que justifique que se mantenga la metodología educativa del sistema educativo heredado. Si tenemos en cuenta los dos puntos de vista planteados en el pasado por un lado, la necesidad de dar respuesta tanto al ideal ilustrado de democratización del conocimiento, como la necesidad de alfabetizar a la clase trabajadora con la finalidad de incrementar la calidad de los procesos productivos. No es de extrañar, que la escolarización, tanto en sus formas organizativas como metodológicas, terminaran imitando los modelos productivos industrializados en masa, que continua en la mente tanto de autoridades, docentes, estudiantes, familias y sociedad en general⁶³.

Es urgente una revisión de los métodos educativos utilizados hasta ahora para adaptar el sistema educativo al multiculturalismo, a la globalización y a los desarrollos tecnológicos. La educación tiene el objetivo de lograr el máximo desarrollo del ser humano. Cada persona tiene un desarrollo personal único y requiere de una metodología diferenciada para poder alcanzar su desarrollo libremente. Esta metodología educativa individualizada, personalizada y universal requiere del apoyo de la tecnología para poder detectar cuales son los talentos naturales de cada estudiante y potenciarlos al máximo sin dejar lagunas en su conocimiento, que impidan su posterior sociabilización.

Es importante conocer la evolución de los trabajos en el siglo XXI para focalizar la enseñanza en esa dirección, logrando competencias basadas en el aprendizaje experiencial. La mayoría de los autores coinciden en que, el modelo de escolaridad basado

⁶² MARTÍNEZ MORÁN, N. «¿Derecho a la vida o derecho a la muerte? a propósito de la huelga de hambre» en coordinado por: AYLLON, J.; ESCALONA, J.; GAYO, M^a.E.; *Liber amicorum Antonio Fernandez-Galiano*, Madrid, facultad de derecho, UNED, 1995, pp. 564-569.

⁶³ AREAS MOREIRA, M.; op., cit., p.172.

en la transmisión de información y en la repetición, no tiene validez ni utilidad en el mundo actual. Las nuevas competencias básicas que los alumnos deben adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen que ir dirigidas a que los alumnos sean capaces de resolver problemas prácticos, buscar información útil y relevante, tener análisis y pensamiento crítico, saber trabajar en equipo y de forma colaborativa. Además, es necesario que sepan expresarse y comunicarse y mantener una actitud positiva hacia la innovación,⁶⁴ y nuestro sistema educativo actual no consigue estos resultados.

Si tenemos en cuenta que la disrupción tecnológica que provocó la llegada de internet en la sociedad fue mucho mayor que la máquina de vapor o la refinería de petróleo⁶⁵, el desarrollo actual de la inteligencia artificial desde 2012 se debe convertir en una aliada, sin precedentes, en el nuevo sistema educativo de este siglo:

«La tecnología creada hasta ahora, permite la construcción de sistemas de monitorización inteligente adaptado a cada estudiante, de tal manera que se puede medir el grado de atención y nivel de productividad; de tal forma que el aprendizaje de cada alumno vaya a la velocidad que cada uno demande en el tema de su interés. De esta manera, sería posible una educación personaliza y universal que debería ser gratuita para toda la humanidad no sólo en las enseñanzas básicas sino en todos los niveles de enseñanza basadas en las TIC's. Esta tecnología permitiría que todo aquel que quiera aprender pueda hacerlo independientemente de sus recursos económicos⁶⁶».

Esta idea que parece futurista no lo es tanto. Hay capacidad tecnológica que permite alcanzar estos objetivos. La Inteligencia Artificial permite que los alumnos con disincronías puedan contar con un aprendizaje individualizado orientado a los temas que realmente les motiven y atraigan con garantía de éxito. Los avances tecnológicos suponen un desafío cultural, pero a la vez debe convertirse en un aliado para nuestro sistema educativo. La llegada de la inteligencia artificial y la robótica a las aulas permite soñar con un sistema educativo universal y a la vez personalizado para cada estudiante, independientemente de sus capacidades intelectuales. La utilización en el aula de la inteligencia artificial permitirá que el docente pueda realizar un trabajo metodológico de iniciación o de mentoría para que cada alumno explore y desarrolle, a la velocidad que demande sus capacidades intelectuales y en base a sus conocimientos previos, los temas que sean realmente de su interés, sin descuidar el resto de los conocimientos que los hará ser libres al salir del sistema educativo implantado en su país⁶⁷. Sin embargo, hay autores que consideran que la tecnología en la educación aporta riesgos coyunturales y estructurales, atendiendo al peligro de la adaptación de los contenidos a la edad de los alumnos o a la pérdida de sociabilización que podría ocurrir por el uso de la tecnología en el aula, entre otros, desde mi punto de vista son perfectamente salvables⁶⁸.

⁶⁴ *Ibidem*, P.179.

⁶⁵ Y. N. HARARI, *21 Lecciones para el siglo XXI*, trad. J. Ros, Barcelona, Debate, 2018, p. 24.

⁶⁶ PEREZ BRITO, R. L.; op., cit., p.96.

⁶⁷ Ara Pinilla, I., *La difuminación institucional del objetivo del derecho a la educación*, cit., p.156.

⁶⁸ *Ibidem*, p.157.

La educación no ha dejado de ser una de las principales preocupaciones de la Unión Europea, y a pesar de su empeño, los objetivos principales que se había marcado para el 2020 no se van a lograr⁶⁹. La mala gobernanza de los sistemas educativos forma parte de los grandes retos a los que se debe hacer frente. Para definir y planificar el sistema educativo de un país es imprescindible conseguir la implicación de todos los interlocutores para que participen y contribuyan al éxito de la educación en su propia comunidad. Las comunidades y las propias escuelas deben ser capaces de tomar decisiones que respondan a sus necesidades⁷⁰.

Los visibles malos resultados académicos en los países en vía de desarrollo podrían alcanzar, en poco tiempo, avances óptimos con la utilización masiva de la Inteligencia Artificial y la robótica acompañada de una enseñanza-aprendizaje adaptada a su entorno. Con la certeza de que la inversión en educación y formación impulsa el crecimiento y la competitividad⁷¹ es posible creer que esta opción es viable.

Otro tema que habría que poner sobre la mesa es la **educación en casa** o el *homeschooling*. Actualmente, educar a los familiares o hijos fuera de las instituciones educativas entra en conflicto con la obligatoriedad constitucional de la enseñanza básica⁷². Sería conveniente analizar seriamente las ventajas y desventajas para plantear su posible incorporación al ordenamiento jurídico español⁷³. Al menos de una forma pautada, es decir, manteniendo el sistema educativo público actual y permitir ciertas asignaturas que puedan realizarse en *homeschooling*, aceptando un sistema híbrido. El Estado debería garantizar, en cualquier caso, la educación para todos y de forma gratuita, vigilar que realmente esté teniendo lugar, comprobar que se haga de acuerdo con los valores y principios que nuestra norma fundante exige. Pero, en honor al pluralismo educativo que también está consagrado en la constitución, no se debería imponer la homogeneización de la educación en pleno siglo XXI, esos tiempos ya han pasado. De la misma manera que el teletrabajo ya es una realidad, el *homeschooling* debería estar regulada y siempre controlado por el poder público. Dicho sea de paso, considero que existen riesgos reales que pudiera afectar al libre desarrollo de la personalidad si no se regula correctamente y comparto las preocupaciones que al respecto

⁶⁹ https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training_es

⁷⁰ <https://es.unesco.org/news/7-preguntas-relatora-especial-naciones-unidas-derecho-educacion>

⁷¹ Comisión Europea (2012). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF

⁷² REDONDO, A.M., *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria. Integración educativa intercultural y homeschooling*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2003.

⁷³ GOIRIA MONTOYA, M., *La opción de educar en casa. Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2014.

han planteado otros autores⁷⁴. Pero creo que la evolución también tiene que llegar al sistema educativo para adaptar la formación a las necesidades reales de forma más rápida de la que puede hacerlo el sistema educativo actual por su poca agilidad y su encorsetamiento.

Hoy más que nunca, las empresas contratan a sus empleados por las capacidades que demuestran en determinadas materias, no por los grados que hayan superado. No me parece disparatado pensar que las propias empresas debieran tener la obligación de involucrarse en la educación de la población, formando a sus futuros empleados en base a sus verdaderas necesidades. Nadie mejor que el propio mundo laboral para saber las demandas de trabajo que va a tener en el medio y largo plazo.

La libertad educativa debe garantizar la autoformación dentro de un abanico de opciones que el propio Estado puede y debe supervisar. Esta educación debe utilizar herramientas vanguardistas, que incluya aprendizajes híbridos online-offline, con el apoyo de la inteligencia artificial. Las habilidades de liderazgo, comunicación, trabajar en equipo, dar soluciones creativas a los problemas son las que necesitan aprender nuestros jóvenes y no tan jóvenes. La formación continua será una clave en la educación de este siglo XXI ⁷⁵.

Este sistema educativo basado en la Inteligencia Artificial y en la robótica permitiría replicar los contenidos en otras partes del mundo. Tal y como ya avanzamos anteriormente, las empresas privadas con base tecnológica tendrán en sus manos la posibilidad de liberalizar los contenidos y permitir la navegación gratuita. En este caso, la solidaridad universal haría posible que los países en vía de desarrollo pudieran beneficiarse de este tipo de iniciativas e, independientemente, de la situación personal de cada individuo pudiera tener acceso a la formación de manera rápida y gratuita. La tecnología empodera al que tiene acceso y está capacitado para usarla.

La utilización de las TIC's en las aulas de los países desarrollados ha conseguido romper con la primera brecha tecnológica, pero existe una segunda que corresponde al uso que se hace de ella. La inversión en nuestros jóvenes debe ser principalmente educativa, y se debe proporcionar las habilidades necesarias, para no sólo tener acceso a ellas sino también para saber sacar el máximo provecho de su utilización.

Está más que comprobado que la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas redundan en beneficio del desarrollo económico del país; siempre y cuando se utilice para favorecer el desarrollo de apren-

⁷⁴ Ara Pinilla, I., *La difuminación institucional del objetivo del derecho a la educación*, cit., pp.288-309.

⁷⁵ Rebeca Grynspan fue Miembro de la Comisión Global sobre el Futuro del Trabajo, publicó su informe el 22 de enero de 2019. Es la Secretaría General de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), una institución internacional multilateral que reúne a Países de habla hispana y portuguesa de América Latina, más España, Andorra y Portugal. Este informe habla del futuro del trabajo y las perspectiva de los jóvenes mujeres y hombres y los retos a los que tendrán que enfrentarse.

https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_677606/lang-es/index.htm

dizajes culto, crítico y competente en una sociedad digital, y no como una herramienta más para mantener la pedagogía de aprender repitiendo por recepción,⁷⁶ que es lo que ha ocurrido hasta ahora con la incorporación de las TIC en los colegios. El cambio de método de enseñanza tiene que estar enfocado no sólo a enseñar a aprender sino centrarlo en aprender a aprender.

CONCLUSIÓN

Nos encontramos en un momento histórico extraordinario que nos brinda oportunidades inimaginables a comienzos de este siglo. El sistema educativo debe aprovechar el desarrollo tecnológico para potenciar las capacidades humanas a su máximo nivel. Los objetivos de una buena enseñanza-aprendizaje que conduzca al verdadero desarrollo de la personalidad humana debe seguir marcando el rumbo de la enseñanza siendo conscientes de que cada persona requiere de unas pautas individualizadas para lograr dicho objetivo.

La igualdad social no se ha conseguido, hasta ahora, a través de la educación, pero en el siglo XXI será posible que el camino se allanara.

El Estado, hasta ahora, ha creído necesario unificar y controlar el sistema educativo para que funcione. Es evidente que el Estado debe garantizar la educación para todos. Sin embargo, hoy en día esta unificación se puede poner en tela de juicio, no así la gratuidad ni el control que nunca debería perder el Estado. Es un hecho, que la educación unificada no está cumpliendo con los objetivos que tanto el Art. 27 de nuestra Constitución como el Art. 26 de la DUDH establecen, y tampoco proporciona la mano de obra útil para la nueva sociedad de la información en la que vivimos, si observamos la tasa de paro que existe. Sin embargo, la solución a todos los problemas que se plantean en la sociedad sigue siendo la educación. Así se planteaba en la época de los clásicos griegos, en la Ilustración y también es válida esta receta en el siglo XXI.

Efectivamente, sin educación no puede haber libertad y sin libertad tampoco se puede hablar de igualdad y sin igualdad no se puede ser feliz. El potencial del desarrollo tecnológico es de vital importancia para la humanidad y en concreto para convertir en realidad el derecho a la educación de manera personalizada y universal.

En nuestros días podemos cuestionar si es necesario o no una nueva generación de los derechos humanos que vuelve a plantear la necesidad de una protección individual o si por el contrario el derecho a la vida debe estar en un plano ontológico superior al resto de los derechos universales. Jerarquizando, de esta manera, los derechos humanos y dejando de lado la complementariedad que hasta ahora se ha defendido. El derecho a la vida, como derecho humano universal, permite la defensa del

⁷⁶ AREAS MOREIRA, M.; op., cit., p.173.

individuo con una protección supraestatal frente a esta nueva amenaza, el desarrollo tecnológico, pero también a favor de ese mismo desarrollo tecnológico.

Para lograr un verdadero equilibrio de justicia social en el nuevo mundo de la información en el que vivimos, los derechos humanos no sólo deben proteger al individuo del desarrollo tecnológico, también deben asegurar que el individuo tenga acceso al desarrollo tecnológico sin limitaciones, es decir con libertad, en igualdad de condiciones y con una actitud solidaria, porque de no tenerlo, las desigualdades que se producirán serán aún mayores a las que existían en el siglo XVII antes de la Primera Revolución Industrial.

Para que se produzca este cambio radical, que afectará a las metodologías de enseñanza, es necesario un acuerdo internacional que sobrepase las fronteras de los Estados e incluso los propios organismos internacionales y se involucren seriamente las empresas privadas que controlan el desarrollo tecnológico, la Inteligencia Artificial y la robótica. Un acuerdo de este sector liberalizando el uso de internet, con velocidades óptimas y con contenidos educativos, controlados por los poderes públicos, permitiría además dar un giro con consecuencias económicas y sociales para toda la humanidad inimaginable hasta ahora.

La sabiduría, tal y como planteaba Sócrates, no consiste en la acumulación de conocimientos, sino en la revisión de los que se tienen para llegar a otros nuevos. A la humanidad le pasa lo mismo, se encuentra en constante aprendizaje, y las modificaciones necesarias en los métodos educativos juega un papel fundamental. Nuestra humanidad requiere de un cambio en el sistema educativo para adaptarse a las circunstancias presentes y futuras, no sólo porque los nuevos puestos de trabajo que se están generando y los que aparecerán lo requieren, sino, principalmente, porque los cambios económicos, políticos, sociales y culturales que se avecinan necesitan de humanos con el máximo desarrollo posible de su personalidad ante los retos que plantea la Inteligencia Artificial.

El objetivo no es otro, que conseguir llegar a una era más humana donde la vida digna se garantice gracias, precisamente, al desarrollo tecnológico. Para estas nuevas necesidades, es necesario contar con otras técnicas de enseñanza-aprendizaje alejadas de los modelos tradicionales. El ser humano no es un animal al que haya que instruir, educar y formar con premios y castigo, sino un animal al que hay que darle razones para desarrollar su personalidad y puedan convertirse en ciudadanos activos y felices en una sociedad de la información y del bienestar.

Humanización y tecnología en educación

Humanization and technology in education

Oscar Ochoa-González

Profesor Titular B, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México.
oscar.ochoagn@uanl.edu.mx

María Luz Cacheiro-González

Profesora Titular, Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
mlcacheiro@edu.uned.es

Fuensanta López-Rosales

Profesora Titular D, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México.
fuensanta.lopezrs@uanl.edu.mx

RESUMEN

Este artículo pretende reflexionar sobre el papel de la tecnología en la educación desde un enfoque humanista y con una mirada pragmática en la que nos encontramos debió a la pandemia del coronavirus-19 que nos ha obligado a desarrollar nuestras competencias digitales en los distintos contextos sociales, incluidos los educativos. Se parte en este debate de la Declaración de Derechos Humanos por los que toda persona tiene derecho a la educación y al libre desarrollo de la personalidad, para abordar los retos de la humanización y la tecnología, así como los peligros de una deshumanización de la docencia (realidad o mito). Desde este marco se destacan modelos tecnoeducativos consolidados en la literatura científica para la integración curricular de la tecnología por los docentes de los distintos niveles educativos. A continuación, se ejemplifican algunas de las herramientas tecnológicas en el contexto universitario, continuando el debate con la incidencia de los procesos digitales en la evaluación educativa. A modo de conclusiones, se presenta un decálogo de actuaciones preventivas para una adecuada integración entre tecnología y humanización en la educación.

Palabras Clave: Humanización, tecnología, educación, universidad, derechos humanos, profesorado.

Keywords: Humanization, technology, education, university, human rights, teachers.

SUMMARY

This article aims to reflect on the role of technology in education from a humanistic perspective and with a pragmatic view in which we find ourselves due to the coronavirus-19 pandemic that has forced us to develop our digital competences in different social contexts, including

educational ones. This debate begins with the Declaration of Human Rights for which everyone has the right to education and the free development of personality, to address the challenges of humanization and technology, as well as the dangers of dehumanizing teaching (reality or myth). From this framework, techno-educational models consolidated in the scientific literature stand out for the curricular integration of technology by teachers at different educational levels. Below, some of the technological tools in the university context are exemplified, continuing the debate with the incidence of digital processes in educational evaluation. As conclusions, a decalogue of preventive actions for an adequate integration between technology and humanization in education is presented.

SUMARIO: Introducción. Deshumanización de la docencia: realidad o mito. Modelos tecnopedagógicos para el profesorado. Herramientas tecnológicas en el contexto universitario. Evaluación educativa y procesos digitales. Conclusiones. Referencias

INTRODUCCIÓN

El artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos proclama que «toda persona tiene derecho a la educación y al libre desarrollo de la personalidad» (UNHCR ACNUR, 2016), sin embargo, es necesario analizar cómo se realiza y si se cumple adecuadamente este precepto.

El estado actual de eventos relacionados con el coronavirus-19 nos ha forzado a recurrir a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como recurso primordial para el desarrollo de actividades académicas, laborales y sociales, entre otras. La estrategia de evitar concentraciones humanas para evitar contagios ha obligado a recluirnos en nuestros hogares y a continuar con nuestras actividades de manera remota. De esta forma la tecnología ha pasado a ser, en gran medida y de manera instantánea, el centro de la vida cotidiana y casi el único recurso de que disponemos para extender nuestras relaciones en sociedad.

Aunque ya desde antes el uso de las tecnologías de envío y recepción de datos se habían convertido en aliados de la educación, aunque en ocasiones también en obstáculo, para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento, hoy definitiva y evidentemente lo son más, dadas las sorpresivas e inesperadas condiciones de una pandemia global en pleno periodo escolar.

Aunque el artículo 13 de la Carta de Derechos Humanos señala que «Toda persona tiene derecho a la libre circulación» (UNHCR ACNUR, 2016) este principio se ha visto limitado debido a la emergencia a que hacemos referencia. ¿Pero cómo, a pesar de las circunstancias, se puede seguir cumpliendo con el derecho a la educación? El panorama educativo es muy amplio. La tecnología aplicada a este rubro contribuye a la personalización y flexibilidad por parte de profesores innovadores (Arreola, 2017; Chiappe y Sánchez, 2014; Ospina, 2011; Vélez y Ruiz, 2019), amplificando lo valioso de la tradición y los nuevos lenguajes (Luque y López-Gómez, 2018; Merchán, 2011; Wilson y Daugherty, 2018) y posibilitando la permeabilidad entre los aprendizajes

formal, no formal e informal (Fernández, Gutiérrez y Tabasso, 2016). En tal sentido, se trata de que haya un equilibrio entre los esfuerzos tecnológicos y el desarrollo humano para formar en la competencia digital (Daniela, Visvizi, Gutiérrez y Lytras, 2018) y evitar un enfoque tecnocéntrico de la didáctica que suponga una deshumanización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pando, 2018).

DESHUMANIZACIÓN DE LA DOCENCIA: REALIDAD O MITO

A pesar de la mayor conectividad mundial y las nuevas formas de interacción y colaboración que fusionan lo físico digital y lo biológico (Rychen, 2016; Schwab, 2016), uno de los peligros de la tecnología es el aislamiento que puede producirse al perder de vista la necesaria complementariedad con la presencialidad (Cicogna, 2016; Pando, 2018). Ante la pregunta ¿se puede producir un desbordamiento del profesorado ante las tecnologías? Cacheiro y Sáez (2017), identifican barreras como falta de recursos, resistencias al cambio, falta de apoyo en política educativa y ausencia de formación que pueden afectar a las valoraciones de los docentes en el uso de la tecnología. En contraposición el uso adecuado se considera como una ampliación de nuestros sentidos (Reyero, 2019), potencialidad para nuestro pensamiento (Coeckelbergh, 2018; Massimino, 2014), adaptándonos al entorno tecno-natural de interacción humana de nuestra sociedad (Marín, 2018; Ortega y Gasset 1997). De ahí la importancia del factor clave de las actitudes de los docentes, pues por sí mismo puede superar todas las barreras desde una intencionalidad pedagógica y auténtica vocación.

MODELOS TECNOEDUCATIVOS PARA EL PROFESORADO

Algunos de los modelos tecnoeducativos consolidados en la literatura ofrecen al profesorado una visión integrada del conocimiento de los contenidos, la pedagogía, la tecnología y el contexto (TPACK) (Mishra y Koehler, 2006), o bien muestran una secuencia que pasa por la sustitución, el aumento, la modificación y la redefinición de los procesos educativos con la incorporación de los recursos tecnológicos (SAMR) (Puentedura, 2014). Otros como el Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu) (Redecker, 2017) abarcan en su planteamiento las áreas competenciales de compromiso profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación digital, empoderamiento de los estudiantes y facilitación de la competencia digital de los estudiantes. Destacar en el contexto latinoamericano, el Pentágono de Competencias TIC para el desarrollo profesional docente compuesto por distintas competencias: tecnológica, comunicativa, pedagógica, gestión e investigativa (MEN, 2013). Ante esta variedad de propuestas para la integración de los recursos

tecnológicos, es de esperarse que el profesorado vaya adoptando en cada momento la combinación más adecuada.

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Desde la universidad se han consolidado las herramientas como las plataformas de formación (Moodle), las comunidades de aprendizaje (Edmodo), y la web 2.0 (blog, sitios web, ...) que facilitan una armonización entre las estrategias didácticas presenciales y los recursos de información (marcadores sociales, bases de datos online...), colaboración (grupo colaborativo, webinar, blog, ...) y aprendizaje (repositorios educativos, videotutorial, eBook, OCW, MOOC, ...) que complementan y refuerzan un currículo flexible (Cacheiro, 2011; Cacheiro et al, 2019; Hermann, 2013). En el caso de México, las universidades han adoptado plataformas tecnológicas como Nexus, Territorio, Microsoft Teams y Blackboard, entre otras.

Y si bien, toda esta serie de recursos pueden significar una evolución en cuanto a recursos para las técnicas, prácticas y estrategias aplicadas a la educación (Sarcinella, 2015; Martínez, 2017), también hay que considerar que es deseable un equilibrio, tanto para el estudiante como para el docente, a la hora de diseñar, implementar y administrar un curso.

El docente universitario suele sentirse presionado en su práctica educativa, en muchas ocasiones, debido a una serie de indicadores que debe anteponer a la hora de diseñar su curso, de elegir contenidos e impartir enseñanza, ya sea de manera presencial o a distancia, utilizando recursos tecnológicos, o ambos. El derecho a la libertad de cátedra, tan pregonado en las universidades, ha sido sustituido por estos requisitos y a la responsabilidad ética del profesor se han ido agregando una serie de criterios políticos, administrativos, técnicos, tecnológicos y metodológicos que en muchos casos limitan la espontaneidad y el estilo personal desarrollado por experiencia de quien posee vocación, preparación y un modelo propio para impartir conocimientos.

Se considera que lo que no se mide tampoco se puede mejorar y que por ello resulta necesario determinar indicadores con objetivos, entre otros, cognitivos, actitudinales y de procedimiento (Díaz-Barriga y Rojas, 2011) en los contenidos, además de las exigencias y los requisitos de un modelo educativo por competencias, o basado en proyectos o en solución de problemas, o cualquier modalidad que se asuma, dadas las características de un curso, en ocasiones este resulta demasiado reglado, sobre-estructurado o rígido de tal modo que el docente tiene escaso margen de libertad para incluir aspectos que, si bien podrían considerarse más sutiles en cuanto a su relación docente-alumno, le darían un valor agregado a su curso. Nos referimos a aspectos como la creatividad, la intuición o el juego, elementos que bien pueden permitir al estudiante acercarse al conocimiento y desarrollar habilidades y actitudes de manera

quizás más espontánea. No por algo el propio artículo 26 menciona, además de la educación, el libre desarrollo de la personalidad, en este caso, la del docente, pues el precepto afirma textualmente «toda persona» (UNHCR ACNUR, 2016).

EVALUACIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS DIGITALES

Un aspecto más a considerar en una educación de calidad es el derecho a la evaluación, considerada como «el único instrumento que tenemos para verificar el cumplimiento de ese derecho superior, internacionalmente reconocido y que supone el acceso igualitario al conocimiento y a las oportunidades disponibles en la sociedad» (Murillo y Román, 2008, p. 1), pero también evaluar el proceso educativo, los recursos aplicados y las competencias del profesorado.

La transformación que ha experimentado la práctica docente en las últimas tres décadas ha sido mayor que en cualquier otra época de la historia (Mobile World Capital, 2015). Enseñar ya no es lo mismo que hace algunos años. Aulas del siglo XIX con profesores del siglo XX y alumnos del XXI parece ser un modelo anacrónico. «Los abruptos cambios culturales promovidos por la revolución tecnológica impregnaron la sociedad mundial. (...). Estas transformaciones interpelaron el ámbito educativo al producirse cambios en el contexto y el perfil del alumno» (Sarcinella, 2015, p. 94). El estudiante universitario de hoy es producto y resultado de las modernas tecnologías de la comunicación y de la información, por lo que está inmerso en procesos digitales que no estaban disponibles para buena parte de la anterior generación del profesorado que a la fecha sigue activo y para quienes ha habido un cambio de paradigma.

En varios sentidos se percibe como si la tecnología tomase el control de los procesos humanos y que la persona quedase como mero elemento aditivo que se ha agregado a los procesos que ocurren en los sistemas. Y un ejemplo de ello es la educación. En este sentido «aunque de manera muy desigual, nuestro mundo está interconectado y la tecnología digital puede ser tan beneficiosa para el desarrollo como perniciosa para los derechos humanos y al revés» (ONU, 2019, p. 1). Además de lo anterior «el impacto que la nueva realidad tecnológica tiene sobre la intimidad, la integridad y los derechos humanos de las personas, así como que no existan fronteras políticas y físicas que la limite, aumenta el riesgo sobre los ciudadanos» (Djoneva, 2018, p. 1), lo cual nos ubica a ver el proceso educativo de manera holística al considerar aspectos que trascienden a la simple función educativa de los recursos tecnológicos:

Las amenazas a la ciberseguridad, la vigilancia a través de medios tecnológicos por parte de entidades públicas y privadas, las violaciones a la privacidad, la restricción de la libertad de expresión y los obstáculos a la difusión del conocimiento, son solo algunas de las formas en las que se concretan hoy, a través de la tecnología, las amenazas para los derechos humanos de los y las ciudadanas del mundo globalizado (Canales, 2017, p. 1).

O peor aún, como afirma Snowden (2019) su gobierno había desarrollado un sistema global de vigilancia masiva, y lo estaba usando sin el conocimiento ni el consentimiento de su ciudadanía. ¿Podemos confiar en que los recursos tecnológicos utilizados en educación cumplan única y exclusivamente con esta función educadora y con ninguna otra más?

De cualquier manera, no podemos suponer que el uso de la tecnología para fines educativos inicie y concluya con esta función. «La tecnología digital se usa actualmente no solo para monitorear y clasificar, sino también para influir. Nuestros datos no solo se digitalizan, sino además se usan con fines mercantiles y políticos. Los procesos digitales nos modifican al mismo tiempo que nos sirven. Tenemos razón de sentirnos sumamente preocupados por la forma en que los macrodatos, la inteligencia artificial y otras tecnologías digitales repercuten hoy sobre nuestra vida y nuestra sociedad» (OHCHR, 2019, p. 1).

Y más allá de los riesgos que presenta la tecnología, o quienes la administran, está la dependencia o adicción que se genera, y hasta la incapacidad o discapacidad para ciertas competencias, llegando incluso a que, por ejemplo, algunos egresados sean incapaces de realizar mentalmente operaciones matemáticas simples sin consultar procesadores de datos.

Los gobiernos, por su parte, como responsables de la educación pública básica, además de aplicar mayor cantidad de recursos económicos para la educación (Campos, Jariillo y Santibañez, s/f; Pérez, 2018), han ido creando organismos destinados a ampliar la cobertura y orientados a incentivar la mejora de las prácticas docentes. El derecho a la educación significa tanto el acceso a la escuela como su permanencia en ella y, sobre todo, el derecho a aprender y adquirir las competencias necesarias para que se alcancen las finalidades sociales de la educación» (Ahuja, 2017). Mientras tanto las universidades, con el transcurrir del tiempo, han visto incrementar sus matrículas de forma exponencial, lo cual les ha obligado a buscar y aplicar fórmulas para administrar mejor sus recursos. Y parte importante de sus estrategias ha consistido en aplicar tecnología. Pero ello ha traído consigo también cierto grado de deshumanización del docente ante la tiranía de indicadores cada vez más estrictos.

Los contenidos y formatos de la educación han variado a través del tiempo. El viejo y sabio profesor que impartía su cátedra apoyado en su saber, sus lecturas y experiencias personales, para exponerlas usando la pizarra y la tiza, preocupado más bien por aportar conocimientos útiles aplicados al desarrollo humano de sus alumnos y no tanto basando su labor en contenidos estandarizados, ha quedado en el pasado, siendo sustituido por un modelo de maestro con perfil de estudios de posgrado, con dominio eficiente del idioma inglés, apoyado en tecnologías de vanguardia y orientado a cubrir indicadores institucionales que avalen su práctica docente establecidos por agencias certificadoras que corresponden a contextos culturales diferentes al que evalúan. Y más que cumplir el precepto del artículo 26, referido al «libre desarrollo de la personalidad» los planes de estudio parecen enfocarse más hacia una capacitación para el empleo y la competencia de mercado.

La Fundación Universia (2018) afirma que «De acuerdo a los expertos, existen tres grandes factores que han marcado los últimos años en la educación, y por tanto causado sus cambios: 1) el incremento del número de estudiantes que acceden a las diversas formas de enseñanza, gracias a la democratización de la educación; 2) las dificultades para cubrir la demanda de personal docente cualificado para la enseñanza; 3) cambios económicos, técnicos, científicos y sociales de las diferentes sociedades que determinan lo que se espera en un sistema educativo. Es a partir de estos tres factores fundamentales que los métodos de enseñanza varían con la finalidad, precisamente, de acompañar los cambios en dichas áreas». Lo anterior sin mencionar otra serie de fenómenos sociales ocurridos recientemente que han incidido en la forma tradicional de impartir clase: el combate al bullying, al acoso sexual, a factores ligados directamente al tema de los derechos humanos y, más recientemente, a la pandemia del coronavirus 19.

Dentro de este panorama es importante considerar la complejidad del fenómeno educativo en cuanto su tecnologización y su orientación hacia cierto autodidactismo, con una dependencia cada vez menor a un esquema presencial con el profesor como figura central o como mero facilitador del proceso. Estamos asistiendo, posiblemente, a la entronización de un nuevo modelo de proceso educativo en el que la presencialidad pierde vigencia y las escuelas se han convertido en meras administradoras de recursos tecnológicos liderados por claustros de profesores remotos especializados en la materia. Quizás este sea el mejor de los escenarios. De otra manera, la educación habrá pasado a ser sólo datos e información y el profesionista se convertirá en un autodidacta improvisado, aunque documentado en cierto nivel y certificado por un cuerpo colegiado. Y su personalidad se habrá desarrollado en base a estos criterios y así, de alguna manera, se pretenderá que se cumplió con el derecho a la educación.

CONCLUSIONES

En el estado actual de eventos relacionados con el fenómeno del Coronavirus-19 que nos ha forzado a recurrir a la tecnología como herramienta primordial para llevar a cabo de manera remota y segura buena parte de nuestras actividades rutinarias, cabe hacer algunas consideraciones:

1. En el principio de derechos humanos que nos ocupa, el artículo 26 que señala que «toda persona tiene derecho a la educación y al libre desarrollo de la personalidad» este segundo elemento, el desarrollo de la personalidad, es quizás el que deba tener mayor consideración en lo referente al proceso educativo.
2. La mayor parte de las universidades han suspendido sus actividades presenciales para continuarlas de manera virtual mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, lo cual nos ha forzado a dar un paso más en cuanto a la tecnificación electrónica de los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje.

3. Es importante que el profesor no pierda su rol de guía del proceso enseñanza-aprendizaje ya que de otro modo solo quedará la interacción alumno-recurso tecnológico y educación quedará como mera información por lo que se desvanecerá el sentido de lo que debe ser. Que la tecnología no tome el control.
4. En el tema que nos concierne, la educación, es necesario cuidar aspectos como la democratización de las tecnologías, no solamente en cuanto a su uso y acceso, sino también en lo concerniente a aspectos democratizadores de participación social, equidad de género, toma de decisiones, representatividad social y libertad.
5. Para el profesor la tecnología debe ser más un recurso que un sustituto de sí mismo y debe recurrir a ella de manera flexible y creativa en su papel innovador, haciendo posible la permeabilidad entre los aprendizajes formal, no formal e informal. No perder de vista la necesaria complementariedad entre lo no presencial y lo presencial.
6. Evitar un enfoque de la didáctica centrado en la tecnología que suponga una deshumanización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Considerar la tecnología más como un recurso para ciertas competencias: tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa.
7. También es importante prever posibles limitantes que pueden afectar el uso eficiente de tecnología como la falta de recursos, la resistencia al cambio, la falta de apoyos en política educativa o la falta de formación docente o tecnológica en los profesores.
8. Es necesario, además, no perder de vista el incremento del número de estudiantes que acceden a las diversas formas de enseñanza, gracias a la democratización de la educación y prever las dificultades para cubrir la demanda de personal docente cualificado para la enseñanza.
9. Estar preparados institucionalmente para administrar los cambios económicos, técnicos, científicos y sociales de las diferentes sociedades que determinan lo que se espera en un sistema educativo.
10. Es importante no dejar de considerar el tema del bullying y el acoso sexual que, si bien no están ligados directamente a la tecnología, inciden a través de ella (ciberbullying) y son parte del fenómeno educativo en la formación de hábitos y actitudes sociales e inciden en el desarrollo de la personalidad.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha realizado con el apoyo del Grupo de Innovación Docente Transdisciplinar e Internacional para el Desarrollo de Competencias Discentes y Docentes en Educación Superior (COMDISDOC) (Ref. GID2016-47).

REFERENCIAS

- Ahuja, R. (2017) ¿Qué tan derecho es el derecho a la educación en México? *RDU, Revista Digital Universitaria. Bimestral. México, 18(7)*, 1607-6079. UNAM. <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num7/art52/index.html>
- Arreola, M.I. (2017). La tecnología educativa y la pedagogía, dos elementos básicos en los procesos de enseñanza aprendizaje innovadores. En H. Sevilla, F. Tarasow, & M. Luna (coords.), *Educación en la era digital: docencia, tecnología y aprendizaje* (pp.137-156). Guadalajara, México: Pandora.
- Cacheiro, M.L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Comunicación, 39*, 69-81. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61451/37464>
- Cacheiro, M.L. y Sáez, J.M. (2017). ¿Se puede producir un desbordamiento del profesorado ante las tecnologías? En A. Medina, A. De La Herrán y M.C. Domínguez (eds.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores* (pp. 301-337). UNED
- Cacheiro, M.L., Medina-R., A.M., Domínguez-Garrido, M.C. y Medina-D., M.C. (2019). The learning platform in distance higher education: student's perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education, 20(1)*, 71-95. http://tojde.anadolu.edu.tr/makale_goster.php?id=1826
- Campos, M., Jarillo B. y Santibañez, L. (s/f). Gasto en educación. La eficiencia del financiamiento educativo en México. *México Evalúa, Centro de Análisis de Políticas Públicas*. https://www.planeacion.unam.mx/planeducativo/docs/MexicoEvalua_Eficiencia_Financiamiento_Educ.pdf
- Canales, M. P. (2017, 2 de marzo). Defender los derechos digitales en el entorno tecnológico. Derechos digitales. Derechos humanos y tecnología en América Latina. <https://www.derechosdigitales.org/10943/defender-los-derechos-humanos-en-el-entorno-tecnologico-nuestra-apuesta-desde-america-latina/>
- Chiappe, A. y Sánchez, J. O. (2014). Informática educativa: naturaleza y perspectivas de una interdisciplina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), 16(2)*, 135-151. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-chiappe-sanchez.html>
- Cicogna, M.P.A. (2016). Las Humanidades del siglo XXI en Argentina: desafíos y nuevas fronteras. *Análisis, 47(87)*, 85-104. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/2427/2629>
- Coeckelbergh, M. (2018). Technology and the good society: A polemical essay on social ontology, political principles, and responsibility for technology. *Technology in Society, 52*, 4-9. doi:10.1016/j.techsoc.2016.12.002
- Daniela, L., Visvizi, A., Gutiérrez, C. y Lytras, M.D. (2018). Sustainable higher education and technology-enhanced Learning (TEL). *Sustainability, 10(11)*, 1-22. doi:10.3390/su10113883
- Díaz-Barriga, F. y Rojas, G (2011). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. McGraw-Hill. <http://tie.inspvirtual.mx/recursos/temas/docentes/instrumentos/objetos/instrumentos/PDF00.pdf>
- Djoneva, B. (2018, 16 octubre). Derechos humanos y tecnología: ¿unión imposible o contradicción permanente? Esglobal, Política, economía e ideas sobre el mundo en español. <https://www.esglobal.org/derechos-humanos-y-tecnologia-union-imposible-o-contradiccion-permanente/>

- Fernández, A., Gutiérrez, P. y Tabasso, E. (2016) (coords). *Humanizar la utilización de las TIC en educación*. Madrid: Dykinson.
- Fundación Universia (2018). Cómo han evolucionado los métodos de enseñanza en los últimos años. Universia Uruguay. <https://noticias.universia.edu.uy/educacion/noticia/2018/12/28/1163178/como-evolucionado-metodos-ensenanza-ultimas-decadas.html>
- Hermann, A. (2013). El entramado sociotécnico en la construcción del conocimiento en la sociedad red. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 235-248. doi:10.17163/soph.n15.2013.09
- Luque, D. y López-Gómez, E. (2018). Metáforas de la educación universitaria. *Teoría de la Educación*, 30, 247-266. doi:10.14201/teoredu302247266
- Marín, J. (2018). La resemantización TIC de la cultura humanista. *index.comunicación*, 8(1), 179-195. <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/367/403>
- Martínez, H. (2017). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Colección Educación y Sociedad #2, Eudeba y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.perfil.com/noticias/universidades/evolucion-de-los-recursos-para-el-aprendizaje.phtml>
- Massimino, L. (2014). Tecnología y educación: El humanista tecnólogo. *Deconstruyendo la frontera entre las dos culturas. Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie (ILCEA)*, 18, 1-14. <https://journals.openedition.org/ilcea/2096>
- MEN, Colombia (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MEN-Competencias-TIC-desarrollo-profesional-docente-2013.pdf>
- Merchán, X. (2011). Ser Tecología. *Sophia*, 11, 57-82. doi:10.17163/soph.n11.2011.03
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mobile World Capital. (2015). La evolución del sistema educativo a lo largo de la historia. <https://mobileworldcapital.com/es/2015/09/14/la-evolucion-del-sistema-educativo-a-lo-largo-de-la-historia/>
- Murillo, J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1), 1-5. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/editorial.pdf>
- OHCHR (2019, 17 octubre). Derechos Humanos en la era digital. ¿Pueden marcar la diferencia? Discurso programático de Michelle Bachelet, Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Japan Society, Nueva York. <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25158&LangID=S>
- ONU (2019, 10 junio). ¿Qué puede hacer la tecnología en beneficio del desarrollo? [Noticias]. <https://news.un.org/es/story/2019/06/1457461>
- Ortega y Gasset, J. (1997 [1939]). *Meditación de la técnica*. Madrid: Santillana.
- Ospina, C. (2011). Educación, técnicas y procesos de estandarización escolar. *Educación y Humanismo*, 13(20), 254-261. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2294>
- Pando, V.F. (2018). Teaching Trends in Virtual Education: An Interpretative Approach. *Purposes and Representations*, 6(1), 463-505. doi:10.20511/pyr2018.v6n1.167

- Pérez, A. (2018). La falta de recursos es el mayor problema de la educación oficial. Dinero.com. <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/falta-de-recursos-de-la-educacion-oficial-por-angel-perez/262667>
- Puentedura, R.R. (2014). Learning, Technology, and the SAMR Model: Goals, Processes, and Practice. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf>
- Redecker, Ch. (2017). DigCompEdu. Evaluar la competencia digital del profesorado. Luxemburgo: UE, Joint Research Center. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_spanish.pdf
- Reyero, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación (TCyE)*, 12, 111-127. <http://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/244>
- Rychen, D. S. (2016). E2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0). OCDE. <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>
- Sarcinella, A. (2015). Evolución educativa. Un camino que favorece el aprendizaje, desarrolla capacidades y forma a profesionales competentes. *Reflexión Académica XXV*, 94-96. Universidad de Palermo. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista_detalle_articulo.php?id_libro=536&id_articulo=11070
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Coligny, Geneva: WEF.
- Snowden, E. (2019). *Vigilancia permanente*. España. Planeta.
- UNHCR ACNUR (2016). Agencia de la ONU para los refugiados. Comité español. Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://eacnur.org/blog/declaracion-universal-los-derechos-humanos-lista-articulos-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/
- Vélez, G. y Ruiz, G. (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología? *Revista de La Educación Superior*, 48(190), 1-22. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/709>
- Wilson, H.J. y Daugherty, P.R. (2018). Collaborative Intelligence: Humans and AI Are Joining Forces. Humans and machines can enhance each other's strengths. *Harvard Business Review*, 1-6. <https://hbr.org/2018/07/collaborative-intelligence-humans-and-ai-are-joining-forces>

Recensiones/*Book Reviews*

ALONSO SECO, JOSÉ MARÍA (2019). *La política social como realización de derechos sociales*. Tirant Humanidades. Valencia, 750 págs.

El título del libro de Alonso Seco anuncia las dos coordenadas que acotan su objeto: un ámbito, la política social, y la realización de derechos sociales, aplicación básica de aquella en nuestras sociedades. Se trata de un espacio temático muy amplio, como corresponde al intenso desarrollo de la acción pública en el campo social, que señala la profesora Carmen Alemán Bracho en el prólogo. Esta circunstancia objetiva, unida al celo indagador de quien lo aborda, ha generado un libro muy extenso.

El primer capítulo del libro está dedicado a la reseña de las dos coordenadas de su objeto.

El examen de la política social lo aborda tomando como punto de partida las respuestas de los estados occidentales a la problemática colectiva de las sociedades protagonistas de la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX. La política social germánica, se centra en los problemas y necesidades de la población obrera. Esta opción, andando el tiempo, influyó en la concepción de la Organización Internacional del Trabajo (1919) y en los primeros pasos político-sociales de la que ha venido a ser nuestra Unión Europea. La política social anglosajona articula en su ámbito subjetivo a la clase obrera emergente con los colectivos necesitados de la asistencia social tradicional. Naciones Unidas influyó en el desarrollo del modelo integrado de la política social. La Comunidad Económica Europea y la Unión Europea se fueron sumando a esta opción.

Alonso Seco identifica cuatro componentes de la política social. En primer lugar, el objetivo del bienestar social de los ciudadanos y de los conjuntos en los que los mismos se relacionan. En segundo lugar, la libertad efectiva derivada de la disposición de medios de vida y la igualdad. Después, la justicia social, requisito para evitar las desigualdades y los conflictos sociales. Y finalmente, el reconocimiento de derechos sociales, como medio para garantizar su efectividad práctica; enfoque clave de la obra de Alonso Seco.

El segundo apartado del capítulo primero está dedicado al concepto de derechos sociales. El autor ofrece una amplia reseña de posiciones doctrinales y presta especial atención a lo que debe entenderse por derechos humanos y, de ellos, a los sociales. Tras el examen de varias propuestas académicas, Alonso Seco opta por caracterizarlos como facultades otorgadas a los ciudadanos mediante normas jurídicas para acceder a prestaciones de bienes y servicios, así como a transferencias de recursos provistas por los poderes públicos de modo obligatorio.

El objeto del libro 1) se limita al ordenamiento concerniente al ámbito territorial español y 2) selecciona las siguientes ramas del bienestar social: educación, protección de la familia, protección de la salud, Seguridad Social, servicios sociales y asistencia social.

Antes de abordar las ramas indicadas, Alonso Seco dedica tres capítulos a cuestiones generales de la política social y los derechos sociales.

El capítulo segundo versa sobre la libertad como fundamento de la política social y los derechos sociales. Según lo que anunció en el capítulo primero, el autor mantiene la tesis de que ésta y éstos no se fundamentan sólo, como mantienen algunos autores, en la igualdad, sino también y antes en la libertad. En consideración a ello, examina los principales jalones de su alumbramiento: el movimiento de la Ilustración, la Revolución Francesa de 1798 y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano –del mismo año– y el Estado liberal de Derecho.

La igualdad es el objeto del capítulo tercero. Comienza reseñando los problemas de desigualdad social que acompañaron a la Revolución industrial de los siglos XVIII y XIX, que genera en la sociedad estamental las clases sociales del capitalismo, y a la Revolución francesa de 1848, que afrontó el objetivo de la igualdad social en favor principalmente del proletariado. Seguidamente se analizan las principales iniciativas surgidas para hacer efectivo dicho objetivo: el socialismo y la socialdemocracia del siglo XIX y comienzos del XX, el reformismo social y el catolicismo social del social del mismo periodo. Después se reseñan los primeros derechos sociales fruto de las iniciativas indicadas: reformas laborales y seguros sociales. En el quinto apartado del capítulo se analiza el Estado social de derecho, que vendría a proporcionar un fuerte soporte institucional a los avances de la igualdad social. Termina el capítulo fundamentando la tesis que anuncia su título: la igualdad es –como la libertad– fundamento de la política social y de los derechos sociales.

El capítulo cuarto está dedicado a un tema de interés teórico –la naturaleza de los derechos sociales– y también práctico –sus garantías jurídicas–; claves para la realización de aquellos. Alonso Seco expone varias opciones interpretativas de los derechos sociales y se posiciona ante ellas. Considera que los mismos son más que principios programáticos y opta por su consideración como derechos subjetivos: facultad que el ordenamiento jurídico “concede a una persona para que pueda hacer lo que le está permitido, no hacer lo que tiene prohibido, defenderse ante injerencias ajenas, exigir que se haga aquello a que tiene derecho y omitir lo que le perjudica”. En el subcapítulo sobre garantías, se analizan: las primarias o sustanciales, establecidas por normas constitucionales o legislativas; las secundarias o jurisdiccionales, basadas en la posibilidad de reclamación del cumplimiento de los derechos ante un juez o tribunal; y las administrativas, basadas en la posibilidad de reclamación ante instancias de la Administración Pública.

El capítulo quinto de la obra contiene un análisis global de los derechos sociales en el ordenamiento jurídico español. El mismo incluye: la Constitución, declaraciones y tratados internacionales de la Organización de Naciones Unidas de aplicación en España, convenios y tratados europeos con la misma condición, legislación estatal y legislación de las Comunidades Autónomas.

La legislación estatal analizada es, por una parte, la de los siguientes ámbitos funcionales: educación, protección social de la familia, protección de la salud, Seguridad Social y servicios sociales municipales. Por otra parte, se analiza la legislación estatal

de estos tres ámbitos subjetivos: personas con discapacidad, personas afectas de dependencia, y extranjeros y emigrantes españoles. Concluye el capítulo con el análisis de la legislación de los servicios sociales de las Comunidades Autónomas, principales responsables de dicha rama. Alonso Seco ofrece un informe excepcionalmente amplio y detallado de las prestaciones exigibles y no exigibles de cada una de las Comunidades Autónomas.

El capítulo sexto está dedicado a las cuatro primeras ramas funcionales objeto del libro: educación, protección social de la familia, protección social de la salud y Seguridad Social. Por una parte, se examinan la naturaleza jurídica, los titulares y el contenido y alcance de los derechos. Por otra, se exponen algunos retos de cada rama. Sirvan como muestra los siguientes: en educación, la necesidad de un pacto político y social; en protección social de la familia, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral; en sanidad, los cuidados al final de la vida; en Seguridad Social, su sostenibilidad financiera.

El último capítulo está dedicado a los servicios sociales y la asistencia social. La primera de dichas ramas es examinada en cuatro de sus ámbitos subjetivos: personas con discapacidad, mayores, en situación de dependencia e inmigrantes. Cada uno de ellos es descrito siguiendo el esquema adoptado en el capítulo anterior: naturaleza jurídica, titulares, contenido y alcance de los derechos y retos. He aquí una muestra de éstos: fomento del empleo de las personas con discapacidad –el autor advierte que lo aborda, pese a que es materia ajena a los servicios sociales, por su relevancia para la autonomía e igualdad del citado colectivo; autonomía de las personas mayores –objetivo que concierne no sólo a los servicios sociales; superación de problemas de gobernanza del Sistema de Autonomía y Atención a la Dependencia; mejora de las condiciones de vida en los países de origen de las personas inmigrantes –objetivo que rebasa las posibilidades de los servicios sociales. Alonso Seco incluye en la asistencia social las rentas públicas no contributivas. De ellas, examina la renta básica de las Comunidades Autónomas. Sigue para ello el esquema de las anteriores ramas. Uno de los retos que señala es la ampliación del ámbito subjetivo de aplicación.

Cierra el libro, aparte de una copiosa bibliografía, un breve texto de conclusiones. Me parece muy revelador del objeto y del enfoque de la obra el trio elegido por Alonso Seco: la finalidad de la política social debe ser la realización de derechos sociales; la libertad y la igualdad, conjuntamente, son los fundamentos importantes de aquella y de éstos; en la rama de los servicios sociales, tras la aprobación de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y de Atención a las personas en situación de dependencia, se ha producido un avance muy importante en la legislación autonómica de los servicios sociales.

Demetrio Casado Pérez.

Doctor en Farmacia. Director del Seminario de Intervención y Políticas Sociales (SIPOSO).

JUAN MANUEL RODRÍGUEZ CALERO, *La prohibición del velo en el espacio escolar, entre comunitarismo y libertad religiosa*, Edit. Tirant lo Blanch, Valencia, 2018.

No abundan en nuestra bibliografía estudios sobre la eventual prohibición del velo en el ámbito escolar por lo que esta monografía viene a suplir esta carencia. Es cierto que se trata de un espacio especialmente complejo y en el que entran en conflicto una serie de derechos y principios por lo que no resulta sencillo proporcionar una respuesta concluyente. El derecho de los educandos a la libertad religiosa, el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones, la neutralidad en el espacio escolar, el derecho de los docentes a la libertad religiosa, el derecho a la propia imagen o los derechos a la identidad cultural, entre otros, se presentan como facultades contrapuestas a conciliar para evitar situaciones que comprometan el sosiego necesario en la escuela.

El autor pretende en esta monografía ofrecer una respuesta razonada que abarque las distintas aristas de esta posible prohibición huyendo de presupuestos sesgados y de prejuicios que determinen de antemano la solución. Ello hará incluso que la posible solución se aparte del tópico maniqueo que prejuzga a esta prenda como un elemento extraño, a excluir en las sociedades occidentales, o de su plena aceptación en todas sus modalidades. Se trata por lo demás de un medio, el escolar, especialmente delicado por lo que las soluciones que propone serán necesariamente ponderadas y matizadas.

En primer lugar se examinan las razones que justificaron la prohibición del velo escolar en Francia. Para ello estudia de forma prolija las razones esgrimidas por los informes de la Comisión Stasi y de la Misión parlamentaria Debré. El primero de ellos, que ha tenido mayor difusión en nuestra doctrina, se presenta como un especie de reflexión o, mejor, renovación del principio de laicidad francés, tratando los desafíos que en distintas esferas plantean una serie de reivindicaciones de naturaleza religiosa, política o cultural. Pero, desde luego, no se le esconde al autor que el problema fundamental que se pretende resolver, y que suscitó la propia creación de esta Comisión, es la prohibición de esta prenda en el ámbito escolar que finalmente justifica, junto al resto de signos religiosos ostensibles, para asegurar el normal desarrollo de la enseñanza. La laicidad se enfrentaría, en este sentido, a un doble reto: la deriva comunitarista que pretende fraccionar la sociedad y la negación radical de la diversidad. Ante esta contradicción la laicidad ha de proporcionar respuestas concretas, forjadas en una realidad empírica, ante las diferentes reivindicaciones de tipo comunitario. El velo en el ámbito escolar es una de ellas, constituye para la Comisión una amenaza del orden público en cuanto genera enfrentamientos en los centros escolares por razones religiosas y no permite asegurar el correcto desarrollo de la docencia. Además las adolescentes se ven presionadas por su propio grupo de pertenencia para que sigan la norma de indumentaria. Estos argumentos, entre otros, justificarían la prohibición del velo en el espacio escolar. El informe de la Misión Debré, menos conocido en nuestro país, se muestra a favor de la interdicción de cualquier signo religioso o político visi-

ble en la escuela. A juicio de los miembros de esta comisión es necesaria una norma clara que proscriba prendas y signos comunitarios, que atentan contra los derechos de la mujer, la neutralidad en espacio escolar o impliquen proselitismo. El término «visible» resultaría más convincente para evitar los problemas que se han manifestado en el ámbito escolar. La dificultad que encuentran con las fórmulas de mediación, una regulación imprecisa a través de una decisión del Consejo de Estado, las reivindicaciones comunitarias que proponen cerrar a los individuos en un actuar unívoco y su eco mediático justificarían el establecimiento de una ley que prohibiera este símbolo en el espacio escolar. Se rechaza, por tanto, la idea de que una «nueva laicidad» en la que la neutralidad sería preterida en favor del pluralismo, en la que se prefiriera la diferencia al interés general.

Reflexiona el autor sobre la necesidad de que sea la fuente legal la que regulara la prohibición del velo, señalando que no era la única posible, pero si se pretendía la prohibición del velo parece la más adecuada. Ni la jurisprudencia del Consejo de Estado, ni los reglamentos de los centros podrían alcanzar ese objetivo, sin perjuicio de que formalmente pudieran ser un marco regulatorio adecuado.

Plantea también si la prohibición de velo en este ámbito tiene una relación causal con la tradición laica francesa o si, por el contrario, se podría plantear su interdicción en otros sistemas jurídicos, sosteniendo que esta prohibición está más relacionada con el anticomunitarismo que con la propia laicidad, que ha admitido su porte, hasta la promulgación de la ley que proscribe esta prenda en el espacio escolar. Además podría resultar simplista la consideración del velo exclusivamente como un signo que excluye, silencia y aparta a la mujer. Sobre todo en occidente se puede verificar un velo emancipador que permite el acceso a lo público, al saber, a abrirse al mundo. Desde esta perspectiva el velo no podría ser considerado como un arcaísmo a eliminar. El velo, pues, tendría un doble carácter. Y los informes antes referidos fijan su atención en el primero obviando este último. En todo caso podría plantearse la compatibilidad del velo con la laicidad francesa.

Examina, en la segunda parte de su trabajo el profesor Rodríguez Calero la cuestión del velo en el sistema jurídico español en su vertiente legislativa y jurisprudencial. Estudia la normativa que deja margen a los centros educativos para que en sus reglamentos de régimen interno puedan prohibir el velo así como la jurisprudencia que sobre esta cuestión han ido instaurando nuestros tribunales. Realiza acertadas críticas tanto a que sea una norma infralegal la que, en definitiva, pueda dilucidar una materia de indudable contornos iusfundamentales en virtud de la capacidad de organización que proporciona a los centros la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, así como a las decisiones administrativas que han optado por escolarizar a las adolescentes que portan velo en otros centros, que lo permiten, obviando los perjuicios que pueden sufrir las menores, y la imposibilidad de generalizar esta solución en los casos en que no existieran centros próximos o se extendiera entre los centros educativos la tendencia a prohibir esta prenda. Advierte también de la insuficiencia del criterio utilizado por la

jurisprudencia en cuanto alude al carácter limitado del derecho a la libertad religiosa de los padres por el derecho de los demás padres y los otros alumnos así como el derecho del centro a la libertad de enseñanza.

Analiza, además, las distintas posturas que en nuestra doctrina se han sostenido sobre el velo planteando las soluciones que a su juicio resultan más atinadas. El velo, sin perjuicio de que su significado pueda solaparse con el de una prenda de naturaleza cultural, o incluso política, tiene un indiscutible carácter religioso, implicando su porte una facultad iusfundamental relacionada con el derecho a la libertad religiosa. Como todo derecho, no obstante, tiene un carácter limitado, correspondiendo a los centros, en virtud de la autonomía que les proporciona la Ley Orgánica de Educación, establecer en primera instancia los posibles límites. Esta eventualidad podría implicar una configuración «local» de un derecho fundamental. No obstante y en la medida en que la jurisprudencia vaya fijando los límites podrá cimentarse una consideración más general del uso del velo en el espacio escolar.

Se plantea los posibles conflictos con otros derechos fundamentales. En primer lugar con el derecho a la libertad religiosa de los otros alumnos y docentes. No parece que en este caso y siempre que se trate de un ejercicio no abusivo e invasivo pueda implicar la posibilidad de su proscripción. En nada, estima, afecta al derecho a la libertad religiosa de otros alumnos o docentes el uso del velo, señalando que esta prenda no puede ser considerada en sí misma como un símbolo proselitista. La laicidad positiva que ha propuesto nuestro Tribunal Constitucional, por otro lado, tampoco podría justificar su prohibición en los centros sostenidos con fondos públicos en cuanto no rechaza la presencia del fenómeno religioso en el espacio público.

Con respecto al conflicto entre el derecho a la libertad religiosa y el derecho a la educación, sí resulta en este caso evidente que se ha de prohibir el velo integral en cuanto dificulta de forma incuestionable el proceso educativo e impide la integración de las alumnas que lo portan, pero no las demás modalidades de esta prenda.

En relación con el derecho de los padres a que sus hijo reciban una formación religiosa conforme a sus convicciones, entiende que este derecho ha de ser modulado en función de la madurez de los menores, amparando este derecho en las etapas más tempranas de la formación el que las niñas acudan al centro con velo, pero no en etapas más avanzadas.

Por otro lado, la seguridad, la salud o la moral, no podrían justificar una proscripción general de esta prenda. Sería excepcional, y en casos muy específicos, en los que se podría plantear una posible prohibición del velo.

En cuanto al uso del velo por las docentes advierte que, aunque la laicidad positiva no excluye los símbolos religiosos, sí puede afectar al derecho que tienen los padres a que sus hijos reciban una formación conforme a sus convicciones religiosas y morales. Habría de limitarse el uso de esta prenda, fundamentalmente en los periodos de formación más temprana, permitiéndose en virtud del derecho a la libertad religiosa de las docentes en otras etapas de la formación.

Se muestra cauteloso el autor sobre la eventual prohibición general del velo en los centros escolares, manteniendo que el art. 16 de la Constitución establece como límite a su ejercicio el orden público. La Ley Orgánica de libertad religiosa lo ha concretado en la protección del derecho de los demás, el ejercicio de sus libertades públicas y derechos fundamentales, así como la salvaguarda de la seguridad, la salud y la moralidad pública. No se podría por lo tanto justificar la prohibición general de esta prenda. No obstante deja la puerta abierta a su proscripción en «el caso que en que se pudiera advenir que las adolescentes se sienten obligadas –por sus familias o grupo de pertenencia– a portar velo sin que existan mecanismos por parte del Estado que eludan la presión que se ejerce sobre ellas, y que contra su voluntad se les obligue a vestir esta prenda... (se) podría justificar la prohibición general de esta prenda». Se trata, evidentemente, de una situación límite en la que el propio derecho a la libertad religiosa es puesto en tela de juicio porque no se trata del legítimo ejercicio del derecho a la libertad religiosa por no tener un carácter voluntario.

Advierte, no obstante, que esta es una situación de difícil constatación en cuanto el Estado goza de una serie de potestades que permiten eludirla. El punto decisivo habría de ser la voluntariedad en uso del velo. Se habría de estar alerta para que su uso no sea impuesto y responda por lo tanto su manifestación al legítimo ejercicio de la libertad religiosa.

Contrasta esta respuesta con los informes de las Comisiones Stasi y Debré que propusieron la exclusión de cualquier signo religioso ostentoso o visible entre los que se citaba el velo islámico. Esta antítesis podría encontrar su fundamento en la distinta forma de entender el principio de laicidad, planteándose en nuestro sistema jurídico una laicidad positiva frente a una laicidad *tout court* en el francés. En efecto, la Constitución española establece en el art. 16 que los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas y mantendrán relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y con las demás confesiones. Tanto para la jurisprudencia como para la doctrina esta cooperación supone una laicidad positiva en cuanto el fenómeno religioso tiene que ser entendido como un elemento específico que implica que se ha de proveer una asistencia religiosa en los establecimientos militares, hospitalarios, asistenciales y la formación religiosa en centros docentes públicos.

Para el autor, sin embargo, existiría un trato diferenciado entre la confesión católica y el resto de confesiones que se sustanciaría en el acuerdo del Estado con la Iglesia Católica y los convenios con las confesiones evangélica, judía y musulmana, y que se concreta en diferentes ámbitos como el educativo, sanitario, escolar... No obstante esto, el autor advierte que esta colaboración, con distinta intensidad, se produce también en la laicidad francesa en la que se pretende garantizar la asistencia religiosa en lugares cerrados, sin perjuicio que en algún ámbito específico como el de la educación se puedan identificar diferencias no tanto de magnitud sino de carácter estructural.

No existe por tanto un rechazo a la cooperación o colaboración en la laicidad *tout court*. Para el autor la prohibición del velo está más vinculada con el anticomu-

nitismo que se desprende de los informes Debré o Stasi que perciben el velo como símbolo de carácter reivindicativo (cultural o político) y no tanto como una prenda de carácter eminentemente religioso. En nuestro país se perfila como un signo religioso y su porte como una facultad que se desprende de la libertad religiosa.

Pero más allá de estas consideraciones quienes se adentren en la lectura de esta monografía van a encontrar un análisis serio, minucioso y crítico de los argumentos que pueden justificar la prohibición del velo en el ámbito escolar así como de las razones que apuntalan su expresión como facultad ínsita en el derecho a la libertad religiosa. Por ello creemos que se trata de una obra de indudable interés no sólo para los juristas que se acerquen a esta cuestión sino para todos los que, en general, tengan preocupación en el ámbito educativo por la presencia de símbolos religiosos en un espacio tan complejo como el escolar.

Antonio Tirso Ester Sánchez

*Profesor Contratado Doctor de Filosofía del Derecho
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Recensión a LUIS HEREDERO ORTIZ DE LA TABLA, «La Protección Legal a las víctimas del terrorismo en España: Nuevos retos y perspectivas», Ed. Aranzadi 2019.

Los españoles todavía conservamos en nuestra memoria reciente aquel 3 de mayo de 2018, en el que la banda terrorista ETA, tras cinco décadas de existencia, anunció su desaparición. Sin embargo, sus consecuencias siguen presentes en nuestra sociedad: 853 asesinatos, de los cuales 359 están sin resolver, 2.597 heridos, 10.000 extorsiones y 100.000 personas exiliadas. Como también siguen presentes entre nosotros las 286 víctimas españolas de atentados terroristas yihadistas dentro y fuera de España. Una amenaza con la que, lamentablemente, seguimos conviviendo.

La monografía del doctor Luis Heredero Ortiz de la Tabla sobre la protección legal a las víctimas del terrorismo en España nos ofrece, a lo largo de sus trescientas setenta páginas, una valiosa y exhaustiva información sobre esta materia que se encuentra, desgraciadamente, de permanente actualidad.

Estamos ante una obra de importante calado jurídico, sustentado sobre cientos de normas de las distintas ramas de nuestro Derecho, sobre multitud de sentencias y sobre numerosos planes, informes y programas en materia de terrorismo de los poderes públicos y de las asociaciones de víctimas, y sobre la actualidad informativa, la opinión de los expertos y la actividad parlamentaria sobre la materia. Nos encontramos con una obra, en definitiva, que reúne lo que podría considerarse el Estatuto jurídico de las víctimas del terrorismo en España, escrita desde la serenidad y la argumentación jurídica.

Pero junto con esta instintiva percepción del jurista, inmediatamente aparece otra impresión no menos atrayente: estamos ante un libro con alma. Porque Heredero, junto con normas y sentencias, rememora con una acusada sensibilidad las terribles secuelas del terrorismo y a muchas de sus víctimas. Y porque se muestra en modo alguno equidistante, neutral o imparcial con el problema del terrorismo, característica que se aprecia, entre otras cosas, en un cuidadoso lenguaje.

Precisamente, en el primer capítulo del trabajo se describe el contexto en el que podemos situar la asistencia a las víctimas del terrorismo a través de una completa perspectiva histórica, junto con la evolución política y social experimentada en España. Para ello el autor toma como punto de partida aquellos años de invisibilidad del sufrimiento de las víctimas, del desconocimiento de las circunstancias económicas y sociales en las que quedaban tras el atentado, y de las secuelas de éste.

Inciendiando más precisamente en la materia, podemos afirmar que España ha sido especialmente activa en el ámbito internacional en la demanda de un estatuto jurídico internacional para las víctimas del terrorismo. Se trata de una materia que ha llegado a tener cierta intensidad en la agenda de nuestros gobiernos ante Naciones Unidas y ante las instituciones comunitarias, promoviendo, por ejemplo, la Carta Europea de Derechos de las Víctimas del Terrorismo, aún pendiente. El objetivo ha sido siempre armonizar los protocolos a seguir en los distintos países, al objeto de asegurar que todos los afectados tengan y se vean amparados por los mismos derechos. Esa

preocupación, que se encuentra presente en el libro, también aparece con intensidad circunscrita al ámbito nacional.

En lo que se refiere a nuestro derecho interno, el autor realiza un exhaustivo y profundo análisis legal que se detiene durante algo más de dos capítulos para ofrecer la visión más completa de las publicadas hasta la fecha, y no exenta de crítica, de la norma que constituye la columna vertebral de nuestro ordenamiento en la materia que nos ocupa: la Ley 29/2011 de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral de las Víctimas del Terrorismo. Junto a ello, encontramos además un minucioso estudio comparado con la normativa de cada Comunidad Autónoma, a través del cual el autor resalta las diferencias de trato a las víctimas. A lo largo de estas páginas se encuentran cuidadosamente detalladas las medidas asistenciales de un ordenamiento que, aún susceptible de mejora, constituye un adecuado catálogo de prestaciones para las víctimas.

La exhaustividad en el análisis de los temas que se abordan en la obra que ahora reseño es una constante desde los primeros capítulos hasta el final de la obra. La mayor parte de los trabajos publicados sobre la materia se circunscriben al análisis de la Ley sectorial sobre la materia, la ya citada Ley 29/2011. Pero el autor Luis Heredero va más allá, y se adentra en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social para explicar minuciosamente también el sistema de pensiones de las víctimas del terrorismo, dedicándole un capítulo completo (Capítulo V).

Seguidamente, el autor acomete a continuación un singular análisis (Capítulo VI), oportuno y clarificador, acerca de la naturaleza jurídica de las indemnizaciones que las víctimas del terrorismo reciben por parte del Estado, y su distinción respecto de las procedentes de la puesta en marcha del instituto de la responsabilidad patrimonial de la Administración. El apoyo doctrinal y jurisprudencial en el que se fundamenta continuamente el autor en toda esta materia hace recomendable su lectura, incluso para el estudio de las ayudas económicas que se generen en favor de otro tipo de situaciones en el ámbito de la victimología. Este capítulo, dedicado a las indemnizaciones, detalla la evolución que éstas han experimentado, exponiéndose detenidamente el modelo actual, sus resultados, y los aspectos más necesitados de reforma. Por poner un ejemplo, al lector le sorprenderá conocer, a través de estas páginas, la diferencia indemnizatoria que se produce en nuestro sistema legal entre aquellas víctimas con sentencia y aquellas cuyo atentado está sin resolver, en detrimento de estas últimas.

En la medida que mejoró el sistema indemnizatorio en favor de las víctimas, la jurisprudencia evolucionó hacia posiciones más restrictivas a la hora de resolver otras pretensiones indemnizatorias fundamentadas, en esta ocasión, en la responsabilidad patrimonial de la Administración, es decir, como consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos. Luis Heredero se detiene a realizar un interesantísimo análisis casuístico sobre esta materia, y nos ofrece los datos sobre cada supuesto en el que se produjo esta reclamación, los hechos, los fundamentos y la resolución.

Es sobradamente conocido por todos los que hemos tenido la oportunidad de

conocer de cerca las inquietudes de una víctima del terrorismo que la justicia es la primera de sus demandas. Junto con la justicia, su desvelo es la memoria, la preocupación porque se olvide lo inolvidable. Y la dignidad: evitar la doble victimización con un trato insultante hacia la víctima, y elogioso hacia el victimario.

Por ello, si hasta el momento la obra que reseño había merecido la pena, los dos capítulos que la coronan, dedicados a estas tres materias, justifican sobradamente la oportunidad de tenerlo entre las manos. Sin duda alguna, constituye un innegable acierto, además de una singularidad respecto del resto de los tratados sobre la materia, incluir justicia, dignidad y memoria dentro del ámbito de la protección legal a las víctimas del terrorismo.

En el capítulo que el autor Luis Heredero dedica a la justicia, nos habla de numerosos casos sin resolver, de amnistías, de excarcelaciones, y de programas de reinserción que han beneficiado a los asesinos. De entre los distintos casos que el autor relata nos ilustra especialmente en este momento la magnífica explicación que hace de la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos que derogó la doctrina Parot, y que liberó a decenas de terroristas. A mayores, y junto con la protección procesal a las víctimas del terrorismo podemos encontrar una comprensible explicación de las sentencias del Tribunal Constitucional que devolvieron a la actividad política e institucional a Bildu y a Sortu, los partidos que habían sido ilegalizados por su estrecha conexión con la banda terrorista.

El último capítulo del libro (Capítulo IX) está dedicado a la imprescindible protección de la dignidad de un colectivo que, pese a su sufrimiento, ha sido siempre ejemplar en el respeto y en la confianza hacia el Estado de Derecho, y también a la hora de adelantar a la sociedad propuestas para acabar con el terrorismo. Por todo ello el autor planta cara con una fundamentada argumentación a todos aquellos acontecimientos que buscan socavar el respeto que cualquier demócrata debe a las víctimas del terrorismo por haber soportado el ataque que, en realidad, iba dirigido contra la sociedad en su conjunto.

La lectura de estas páginas conviene afrontarlas preguntándonos previamente cómo se pueden sentir las víctimas del terrorismo cuando presencian hasta 110 actos públicos de culto al terrorista, tal y como denuncia el Colectivo de Víctimas del Terrorismo (COVITE). O cuestionándonos qué pensará una víctima cuando se entera de que Tribunal Constitucional anula la condena a un rapero al considerar que no existe delito de enaltecimiento del terrorismo o humillación a las víctimas por escribir mensajes en las redes sociales del estilo de «El fascismo sin complejos de Esperanza Aguirre me hace añorar hasta los GRAPO», o «A Ortega Lara habría que secuestrarle ahora».

Esta situación ha llevado a Luis Heredero a hacer un completo análisis jurídico acerca de la respuesta penal y administrativa a comportamientos que a veces encuentran amparo en una muy particular manera de entender la libertad de expresión. Llama la atención en estas páginas la evolución jurisprudencial experimentada en la materia,

debido fundamentalmente a que una Directiva Comunitaria del año 2017 introdujo la idea de que la apología del terrorismo había de ser punible únicamente cuando conllevara la incitación a la comisión de actos terroristas.

Al llegar al final del libro nos encontramos con la tercera de las demandas, junto con la justicia y la dignidad, que completan el emblema de las víctimas: la memoria. En este capítulo el autor nos ofrece las medidas que la legislación y las políticas públicas articulan para hacerla posible. Y entre líneas se recibe una exhortación: tan grave como la impunidad penal es la impunidad histórica, la que se logra lentamente con un recuerdo manipulado, desdibujado, o lentamente diluido.

Bien podría, para finalizar esta reseña que he tenido el privilegio de realizar, extraer de la obra las principales medidas para promover el recuerdo de los que faltan, de los mutilados y de los heridos. Pero como colofón a estas palabras, y para entender la dimensión adecuada del derecho a la memoria de las víctimas del terrorismo tal y como nos lo relata Luis Heredero, quisiera terminar con las consideraciones que él mismo incorpora en la obra de una de las víctimas, Conchita Martín López, viuda del Teniente Coronel Pedro Antonio Blanco, asesinado por ETA el 21 de enero de 2000:

«La víctima del terrorismo, de cualquier terrorismo, tiene una memoria infalible; tiene ocultas en la piel las llagas incurables de la separación desgarrada, a veces emponzoñada por las razones del asesino; encubiertas por la sociedad muda y casi siempre interesada en sus propios asuntos. La víctima sola, apartada, se aferra desesperadamente a su memoria para poder desperezarse cada mañana. ¿Quién puede olvidar que le arrebataron a un padre? ¿Quién en su sano juicio puede desprenderse de esa soledad? ¿Quién es tan «suprahumano» como para sobreponerse a la muerte de un hijo, cuando la memoria es lo único que te queda de él? Es un medio de vida. Es la forma de luchar contra nuestras propias limitaciones. El Estado, el Gobierno, las instituciones carecen de memoria, porque no tienen alma, solo tiene presente. La víctima del terrorismo tiene pasado, presente y memoria, una mochila inseparable que condicionará el futuro [...]. Necesitamos de la memoria para derrotar a ETA. A nuestro estilo, no porque yo crea estúpidamente que pueda ocasionarle un empujón hacia el precipicio de su desaparición real; sin embargo, nuestra memoria es un cincel con el que golpeamos la intencionada ignorancia de nuestros semejantes, la comodidad de los despreocupados [...]. Los amnésicos son capaces de doblar la justicia, de sensibilizarse con el padecimiento del criminal que cumple su encierro, de pensar que, a tiempos nuevos, razones nuevas; y lo hacen públicamente porque nosotros, los dolientes, no enseñamos nuestras heridas, son invisibles».

Madrid, 20 de mayo de 2020.

Eva M. Domínguez Pérez
Profesora Titular de Derecho Mercantil

MARTÍN CUADRADO, A.M., y RUBIO ROLDÁN, M.J. (Coords.) (2019). *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (Vol. I). Madrid: UNED. 312 páginas. ISBN: 978-84-362-7574-2

El libro *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación*, es el primer volumen del texto básico de estudio de la asignatura «Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos», perteneciente al tercer curso del Grado de Educación Social impartido en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Dicha asignatura se encuentra enmarcada dentro de la materia «Diseño, gestión y evaluación de entidades y programas socioeducativos», junto con otras asignaturas como «Didáctica general» o «Diseño de programas de desarrollo social y cultural». Las coordinadoras del mismo son Ana María Martín Cuadrado y María Julia Rubio Roldán, docentes e investigadoras en el citado grado. El resto de autores que han intervenido son José Cardona Andújar, Lourdes Pérez Sánchez, Jesús Cabrerizo Diago y Susana María García Vargas, todos ellos con una amplia experiencia en el ámbito de la intervención socioeducativa.

La obra está organizada en torno a seis capítulos, considerados de gran importancia para la formación del educador social, a través de los cuales se va ordenando y secuenciando el contenido: (1) El profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica; (2) La intervención socioeducativa. Conceptualización y modelos; (3) Estructuración y planificación de la intervención socioeducativa: planes, programas, proyectos, ámbitos y agentes; (4) La evaluación en la intervención socioeducativa. Conceptualización, funciones y modalidades. La metaevaluación, (5) Procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa; (6) La autoevaluación en la intervención socioeducativa como factor de calidad.

En el primer capítulo, se aborda la construcción de la identidad del profesional de la educación social desde un enfoque evolutivo y multidimensional, estudiando el concepto de identidad como fenómeno relacional, y señalando la importancia del otro y del contexto. A su vez, hace hincapié en las funciones y las competencias del mismo, en los múltiples ámbitos en los que el educador social puede realizar sus intervenciones y en las diferentes funciones que puede desarrollar en ellos.

El segundo capítulo atañe al análisis conceptual y a la definición del término en sí mismo, aproximándose, al mismo tiempo, al análisis histórico de esta materia a lo largo de la historia. También hace referencia a algunos modelos de intervención socioeducativa, que surgen de la perspectiva o el paradigma elegido para enfocar el diseño de la intervención, los cuales deberían servir para la reflexión y la construcción del conocimiento del estudiante.

El tercer capítulo se centra en ofrecer una base conceptual de la terminología fundamental y básica utilizada en los procesos de planificación, implementación, intervención y evaluación que se dan en una intervención socioeducativa, formulando los principios generales que deben regir la planificación en los proyectos, así como las principales fases de organización para conseguir el planteamiento de una intervención apropiada, tales como el diagnóstico y análisis de la realidad, planificación, ejecución del proyecto, evaluación final, e informe.

El cuarto capítulo, dedicado a la evaluación, incita a la reflexión sobre la intervención, proporcionando un conocimiento tanto de la evaluación como de la metaevaluación en el ámbito de la intervención socioeducativa. Asimismo, favorece la elaboración del conocimiento orientado a la comprensión de distintas variables que configuran la profesión, fundamentalmente agentes, ámbitos, programas y proyectos.

En el quinto capítulo se alude a los procedimientos, las técnicas y los instrumentos que se consideran más adecuados para realizar la evaluación en una intervención socioeducativa, haciendo una selección de los más adecuados para llevar a cabo dicha evaluación y diferenciando, entre los utilizados para evaluar agentes, para evaluar ámbitos y para evaluar proyectos. En este tema, también se profundiza en la observación y la interrogación, a la vez que se plantean otras técnicas que pueden emplearse, tales como el grupo de discusión y la historia de vida.

Por último, el sexto capítulo incide en la importancia de la autoevaluación en una intervención socioeducativa, abordando la importancia de los aspectos formadores de su autoevaluación como factor de calidad de la intervención. Igualmente, se dan orientaciones para que cualquier agente pueda llevar a cabo la autoevaluación de su desempeño profesional y de sus competencias profesionales, e información sobre algunos instrumentos y técnicas que se pueden utilizar para el desarrollo de la misma como, el e-portfolio y la rúbrica de mayor importancia, y otros como la elaboración de autoinformes, el establecimiento de categorías y los estándares de producción.

En su conjunto, esta obra destaca por su visión didáctica, en los que cada capítulo se ordena en nueve elementos de contenido, cada uno de ellos con una finalidad clara y un enfoque que facilita el aprendizaje autónomo y significativo del estudiante. Dichos capítulos se inician con un guion-esquema o mapa conceptual, seguidos de una introducción en la que se enuncian los objetivos generales y específicos y las ideas básicas. Los siguientes elementos son el desarrollo de unos contenidos secuenciados, una serie de lecturas recomendadas, las actividades para guiar el aprendizaje de los estudiantes, ejercicios de autoevaluación con una orientación formativa y un resumen, finalizando cada capítulo con un glosario de términos, la bibliografía y un solucionario referido a los ejercicios de autoevaluación. Todo ello abordado de manera clara y precisa, para asegurar un apropiado avance del conocimiento que invite a la reflexión sobre la intervención socioeducativa del educador social.

En síntesis, este libro puede ser considerado indispensable para el aprendizaje de los futuros educadores sociales, puesto que trata la intervención socioeducativa desde una perspectiva didáctica y estructurada, facilitando la formación a distancia del alumnado de manera autónoma y organizada, pero exigiéndole una serie de competencias tales como, autogestión y proactividad, autoconocimiento, responsabilidad y autocontrol.

Nuria de la Cruz Martín

Consejería de Educación (Comunidad de Madrid)

nuria.delacruzmartin@educa.madrid.org

MARTÍN CUADRADO, A.M., y RUBIO ROLDÁN, M.J. (Coords.) (2019). *Experiencias y aprendizajes en la evaluación de la intervención socioeducativa* (Vol. II). Madrid: UNED. 236 páginas. ISBN: 978-84-362-7576-6

Presentamos el segundo y último volumen del texto básico de la asignatura «Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos», perteneciente al tercer curso del Grado de Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Bajo el título *Experiencias y aprendizajes en la evaluación de la intervención socioeducativa*, las coordinadoras de la obra, Ana María Martín Cuadrado y María Julia Rubio Roldán, presentan un material con una base eminentemente práctica que, ciertamente, resulta indispensable para la formación de los futuros educadores sociales en este campo específico.

La obra está estructurada en cinco experiencias en las que han participado personas con un amplio conocimiento práctico, dada su actuación profesional diaria en los contextos abordados en las mismas: (1) ÁGORA. Un proyecto de participación y dinamización comunitaria en el medio rural de Castilla y León; (2) La intervención socioeducativa de la Asociación GAO CALO con población gitana de Talavera de la Reina, Toledo; (3) Educación en medio abierto o educación de calle con adolescentes en riesgo de exclusión social. La experiencia de 20 años en Irún; (4) El proyecto Socioeducativo Intergeneracional desde los Servicios Sociales Comunitarios; (5) ESEC. Modelo de evaluación para una experiencia innovadora de intervención socioeducativa: las educadoras y educadores sociales en centros escolares.

La primera experiencia está centrada en ÁGORA (Animación, Gobernanza Rural y Acción), un proyecto de doce meses de duración, constituido por una serie de acciones dirigidas a contribuir al desarrollo de un modelo de gobernanza territorial en «Campos y Torozos». Esta evaluación ha permitido identificar que las personas de esta tierra poseen un conocimiento del territorio amplio y es de gran importancia prestarles atención para poder crear modelos de sostenibilidad y gobernanza en el medio rural.

La segunda experiencia pretende mostrar el trabajo que se lleva a cabo con un pueblo gitano, tanto a nivel institucional como de la propia experiencia. Se presenta un proyecto denominado «Seguimiento y refuerzo escolar», en una población con un porcentaje muy elevado de fracaso escolar. Por ello, las instituciones públicas, los centros escolares y las asociaciones intentan ofrecer recursos adaptados a las necesidades de los niños y niñas en edad de Primaria, a la vez que se trabaja con ellos su desarrollo familiar.

En la tercera experiencia se describe el sistema de evaluación construido a lo largo de veinte años en el programa de educación en medio abierto, también llamado «Educación de calle», del municipio de Irún. Este proceso de construcción se encuadra en elementos como la historia de los programas de «Educación de calle» en Guipúzcoa, la metodología compartida con otros municipios del mismo territorio, las características concretas del proceso de desarrollo y la estabilización del programa a lo largo de todo este tiempo.

La cuarta experiencia se orienta a dar a conocer cómo se lleva a cabo la evaluación de un proyecto socioeducativo de desarrollo comunitario en el ámbito de los Servicios Sociales Comunitarios, concretamente, en municipios con menos de veinte mil habitantes con la temática de la intergeneracionalidad, o lo que es lo mismo, el intercambio generacional de niños y niñas de entre nueve y diez años con personas mayores de sesenta y cinco. En la primera parte de la experiencia se establece el motivo por el cual se realizan proyectos de este tipo y en este ámbito y, en la segunda parte, se plantea cómo se estructura y planifica el proceso evaluador desde que el proyecto es una idea hasta que se ejecuta y se evalúa.

La quinta experiencia describe el modelo y procedimiento de evaluación de la experiencia de intervención de educadores y educadoras sociales en centros educativos de Canarias (ESEC). En la experiencia piloto participaron 83 centros educativos y 43 educadoras y educadores sociales, con objetivos como la mejora de la convivencia del centro, las relaciones con la comunidad y el rendimiento de los estudiantes. La evaluación de dicha experiencia fue compartida-colaborativa, al mismo tiempo que cuantitativa-cualitativa. Esta última parte incluye, también, información referida a la descripción y el desarrollo de la experiencia, la finalidad, el diseño y la organización de la evaluación, los indicadores de análisis, los instrumentos de recogida de información utilizados, el procedimiento y, para finalizar, las conclusiones.

En definitiva, Javier Paniagua Gutiérrez, Laura de la Iglesia Atienza, Ana Ayuso Salazar, María José Mulero de Caso, Gabriel Gómez Rollón, Elena Aycart, Álvaro Cano Bengoechea, Isabel Gema Martín Sánchez, Lidia Cabrera Pérez y Juan Francisco Trujillo Herrera, autores de las experiencias, han tratado de acercar, con gran rigor y acierto, a los futuros educadores sociales a la construcción de los conocimientos sobre la evaluación de la intervención socioeducativa desde un punto de vista experiencial. Sin duda, las experiencias aportadas resultan importantes para el ejercicio profesional del educador social, en la medida que se proporcionan aprendizajes adquiridos durante la acción, permitiendo acercarse a la temática desde diferentes perspectivas.

Raúl González Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia
raulgonzalez@edu.uned.es